

# Povezanost demokratskoga školskog vođenja i demokratske školske kulture u percepciji učitelja osnovnih škola

---

**Pažur, Monika**

**Doctoral thesis / Disertacija**

**2019**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:372237>

*Rights / Prava:* [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2025-01-22**



*Repository / Repozitorij:*

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI  
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI  
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Monika Pažur

**POVEZANOST DEMOKRATSKOGA  
ŠKOLSKOG VOĐENJA I  
DEMOKRATSKE ŠKOLSKE KULTURE U  
PERCEPCIJI UČITELJA OSNOVNIH  
ŠKOLA**

DOKTORSKI RAD

Rijeka, 2019.

SVEUČILIŠTE U RIJECI  
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI  
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Monika Pažur

**POVEZANOST DEMOKRATSKOGA  
ŠKOLSKOG VOĐENJA I  
DEMOKRATSKE ŠKOLSKE KULTURE U  
PERCEPCIJI UČITELJA OSNOVNIH  
ŠKOLA**

DOKTORSKI RAD

Mentorica: red. prof. dr. sc. Vesna Kovač

Komentorica: red. prof. dr. sc. Vlatka Domović

Rijeka, 2019.

UNIVERSITY OF RIJEKA  
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCE  
DEPARTMENT OF EDUCATION

Monika Pažur

**ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS'  
PERCEPTION OF THE CORRELATION  
BETWEEN DEMOCRATIC SCHOOL  
LEADERSHIP AND DEMOCRATIC  
SCHOOL CULTURE**

DOCTORAL THESIS

Rijeka, 2019

Mentor rada: red. prof. dr. sc. Vesna Kovač

Komentor rada: red. prof. dr. sc. Vlatka Domović

Doktorski rad obranjen je dana 19. prosinca 2020. u/na Filozofskom fakultetu u Rijeci, pred povjerenstvom u sastavu:

1. Prof. dr. sc. Jasminka Ledić, predsjednica,
2. Prof. dr. sc. Lidija Vujičić, Učiteljski fakultet u Rijeci, članica,
3. Prof. dr. sc. Vedrana Spajić Vrkaš, Filozofski fakultet u Zagrebu, članica.

## Zahvale

Ovim bih putem željela zahvaliti svima koji su pomogli i doprinijeli izradi ove doktorske disertacije. Prvenstveno zahvaljujem **svima koji su sudjelovali u provedbi Poslijediplomskog (doktorskog) studija pedagogije** na Filozofskom fakultetu u Rijeci zbog njihove predanosti i ozbiljnosti koje su doprinijele izrazitoj kvaliteti ovog studija, koji mi je omogućio sjecanje nebrojeno mnogo znanja i vještina potrebnih za moj budući rad.

Posebno zahvaljujem svojoj, od prvog dana dokorskog studija, savjetnici i mentorici prof. dr. sc. **Vesni Kovač** za svu pomoć, savjete i konstruktivne komentare na nebrojeno mnogo verzija različitih dijelova rada. Draga profesorice Kovač, malo je reći da su Vaš trud i stručnost značajno doprinijeli kvaliteti ovog rada, ali i mojem profesionalnom i osobnom razvoju. Nadalje, posebne zahvale idu i komentorici, prof. dr. sc. **Vlatki Domović**, koja je novom energijom koju je donijela u proces dodatno doprinijela unapređenju doktorske disertacije.

Svakako bih željela iskoristiti ovu priliku da zahvalim prof. dr. sc. **Vedrani Spajić-Vrkaš**, mojoj dragoj profesorici sa preddiplomskog i diplomskog studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagreba, koja je u meni pobudila istraživački i aktivistički identitet i pomogla mi da pronađem specifično područje u kome mogu dati svoj doprinos razvoju odgoja i obrazovanja. Također, posebno zahvaljujem dragom kolegi i prijatelju **Izvoru Rukavini** na velikoj pomoći u izradi metodološkog djela doktorske disertacije, kao i kolegici **Ivani Miočić** na pomoći oko nadilaženja niza administrativnih prepreka uvjetovanih mojom fizičkom udaljenošću od mjesta studiranja.

Naposljetku, svakako želim zahvaliti svojim roditeljima, **Milanu i Mirjani Rajković**, na financijskoj i emocionalnoj podršci koja mi je omogućila da započnem ovaj doktorski studij, a potom i svojem suprugu **Tomislavu Pažuru**, koji je pokazao nevjerojatnu razinu razumijevanja i pružio mi neprocjenjivu podršku na svakom koraku ovog brdovitog puta.

## Sažetak

U okviru provedenog istraživanja provjeren je odnos između školskog vođenja i školske kulture, unutar procesa demokratizacije škola. Temelji se na dosadašnjim spoznajama u ovom području koje upućuju na značajnu ulogu voditelja škola u razvoju i mijenjanju školske kulture. Stoga je opći istraživački cilj utvrditi povezanost između demokratskoga školskog vođenja i demokratske školske kulture u percepciji učitelja osnovnih škola. Svrha istraživanja je utvrditi je li i u kojoj mjeri procjena učitelja osnovnih škola o stupnju razvijenosti odabranih obilježja demokratskog školskog vođenja povezana s njihovom procjenom stupnja razvijenosti odabranih obilježja demokratske školske kulture. Istraživanje se provelo kvantitativnom metodologijom, anketnim ispitivanjem učitelja osnovnih škola. Upitnik je sadržavao *Instrument za mjerenje obilježja demokratskog školskog vođenja* (izrađen za potrebe istraživanja) i *Instrument za mjerenje obilježja demokratske školske kulture* (preuzet od Spajić-Vrkaš, 2016.). U istraživanju je sudjelovao 651 učitelj osnovnih škola na području Grada Zagreba i Zagrebačke županije. Prema percepciji učitelja ravnatelji u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji u značajnoj mjeri implementiraju obilježja demokratskog školskog vođenja ( $M_{\text{ukupno}} = 4.16$ ;  $SD_{\text{ukupno}} = 0.723$ ). Kada se govori o obilježjima školske kulture, učitelji percipiraju da postoji osrednja razina obilježja demokratske školske kulture ( $M = 3.74$ ;  $SD = 0.586$ ), te nešto manja, ali i dalje značajna razina obilježja autoritarne školske kulture ( $M = 2.75$ ;  $SD = 0.599$ ). Naposljetku, istraživanjem je utvrđena statistički značajna visoka pozitivna povezanost u percepciji učitelja između obilježja demokratskog školskog vođenja i stupnja pojavnosti obilježja demokratske školske kulture ( $R = 0.625$ ;  $F(5,501) = 72.85$ ;  $p < 0.001$ ).



**Ključne riječi:** demokratsko školsko vođenje, demokratska školska kultura, autoritarna školska kultura, ravnatelj, percepcija učitelja

## Summary

Proposed research will explore the relationship between school leadership and school culture, in the process of school democratisation. It is based on the present knowledge that school leaders have significant role in the process of school change. According to that, the overall research objective is to determine the correlation between democratic school leadership and democratic school culture in the perception of the elementary school teachers. The purpose of the research was to determine in what extent is perception of elementary school teachers about level of presence of characteristics of democratic school leadership connected to their perception of level of presence of characteristics of democratic school culture. Used methodology was quantitative, and the research was conducted with the elementary school teachers who fulfilled questionnaires with two instruments: *Instrument for measurement of characteristics of democratic school leadership* (designed for the research) and *Instrument for measurement of characteristics of democratic school culture* (taken over by Spajić-Vrkaš, 2016). There were 651 elementary school teachers from Zagreb and Zagrebačka Region involved in the research. According to the teachers' perception, principals in Town Zagreb and Zagrebačka Region are implementing *moderate to many* characteristics of democratic school leadership ( $M_{sum}=4.16$ ;  $SD_{sum}=0.723$ ). While talking about school culture characteristics, the perception of teachers is that there is a *moderate* level of democratic characteristics ( $M=3.74$ ;  $SD=0.586$ ), and a little less, but still significant level of authoritarian characteristics ( $M=2.75$ ;  $SD=0.599$ ). Finally, the research has determined statistically significant high positive correlation between teachers' perception of level of presence of

characteristic of democratic school leadership and level of presence of characteristics of democratic school culture ( $R=0.625$ ;  $F(5,501)=72.85$ ;  $p<0.001$ ).

**Key words:** democratic school leadership, democratic school culture, authoritarian school culture, principal, teachers' perception

## Sadržaj

<b>Zahvale</b> .....	1
<b>Sažetak</b> .....	3
<b>UVOD</b> .....	11
<b>1. ŠKOLSKA KULTURA</b> .....	16
<b>1.1. Određenje pojma školska kultura</b> .....	16
<b>1.2. Organizacijska kultura</b> .....	22
<b>1.3. Školska kultura i srodni konstrukti</b> .....	24
<b>1.4. Školska kultura i uspješnost škole</b> .....	29
<b>1.5. Promjena školske kulture</b> .....	35
<b>2. DEMOKRATSKA ŠKOLSKA KULTURA</b> .....	42
<b>2.1. Demokracija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj politici</b> .....	43
<b>2.2. Demokratizacija škola</b> .....	49
<b>2.3. Prikaz dosadašnjih spoznaja o konceptu demokratske školske kulture</b> .....	53
<b>2.4. Istraživanja demokratske školske kulture</b> .....	55
2.4.1. Razvoj demokratske školske kulture.....	56
2.4.2. Efekti razvoja demokratske školske kulture .....	60
<b>3. DEMOKRATSKO ŠKOLSKO VOĐENJE</b> .....	65
<b>3.1. Školsko vođenje</b> .....	65
<b>3.2. Suvremeni zahtjevi odgojno-obrazovne politike u području školskog vođenja</b> ....	70

<b>3.3. Tipovi školskog vođenja u odnosu voditelja prema svojim sljedbenicima i u odnosu na broj uključenih osoba u vođenje .....</b>	<b>72</b>
<b>3.4. Demokratsko školsko vođenje .....</b>	<b>77</b>
<b>3.5. Uloga voditelja škole u poticanju prakse demokratskog školskog vođenja.....</b>	<b>83</b>
<b>3.6. Istraživanja demokratskog školskog vođenja .....</b>	<b>87</b>
3.6.1. Zašto razvijati demokratsko školsko vođenje? .....	87
3.6.2. Kako razvijati demokratsko školsko vođenje?.....	92
3.6.3. Uloga demokratskog školskog vođenja u razvoju demokratske školske kulture...	98
<b>4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA .....</b>	<b>106</b>
<b>4.1. Istraživački problem .....</b>	<b>106</b>
<b>4.2. Ciljevi i zadaci istraživanja .....</b>	<b>109</b>
<b>4.3. Hipoteze .....</b>	<b>111</b>
<b>4.4. Varijable istraživanja .....</b>	<b>114</b>
<b>4.5. Uzorak.....</b>	<b>116</b>
4.5.2. Struktura uzoraka .....	120
<b>4.6. Prikupljanje podataka.....</b>	<b>125</b>
<b>4.7. Instrumenti .....</b>	<b>131</b>
4.7.1. Instrument za mjerenje obilježja demokratske školske kulture (prilagođen prema Spajić-Vrkaš, 2016) .....	131
4.7.1.1. Latentne dimenzije školske kulture u odnosu na njezinu demokratičnost .....	135
4.7.2. Instrument za mjerenje obilježja demokratskog školskog vođenja.....	145

4.7.2.1.	Struktura upitnika u odnosu na obilježja demokratskog školskog vođenja .....	160
<b>4.8.</b>	<b>Obrada i analiza podataka .....</b>	<b>166</b>
<b>5.</b>	<b>ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA .....</b>	<b>168</b>
<b>5.1.</b>	<b>Temeljna obilježja demokratskog školskog vođenja u osnovnim školama u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji prema procjeni učitelja .....</b>	<b>168</b>
5.1.1.	Obilježja vođenja u osnovnim školama prema procjeni učitelja.. 168_Toc13245336	
5.1.2.	Obilježja demokratskog školskog vođenja u odnosu na lokaciju škola prema kriteriju urbano – prigradsko .....	178
5.1.3.	Obilježja demokratskog školskog vođenja u odnosu na veličinu škola .....	180
5.1.4.	Obilježja demokratskog školskog vođenja u odnosu na radno iskustvo učitelja .	183
5.1.5.	Obilježja demokratskog školskog vođenja u odnosu na duljinu obavljanja dužnosti aktualnog ravnatelja .....	187
<b>5.2.</b>	<b>Obilježja demokratske školske kulture u osnovnim školama u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji prema procjeni učitelja .....</b>	<b>191</b>
5.2.1.	Obilježja školske kulture u osnovnim školama.....	191
5.2.2.	Obilježja školske kulture u odnosu na lokaciju škola prema kriteriju urbano-prigradsko .....	202
5.2.3.	Obilježja školske kulture u odnosu na veličinu škola .....	205
5.2.4.	Obilježja školske kulture u odnosu na radno iskustvo učitelja .....	209
5.2.5.	Obilježja školske kulture u odnosu na duljinu obavljanja dužnosti aktualnog ravnatelja	212

<b>5.3. Povezanost između demokratskoga školskog vođenja i demokratske školske kulture.....</b>	<b>215</b>
<b>6. DISKUSIJA .....</b>	<b>224</b>
<b>7. ZAKLJUČCI.....</b>	<b>239</b>
<b>Popis tablica.....</b>	<b>259</b>
<b>Privitci.....</b>	<b>263</b>

## UVOD

Suvremeno demokratsko društvo osnažuje se svakodnevnim njegovanjem temeljnih demokratskih vrijednosti, kao što su jednakopravnost i pravednost (Opća deklaracija o ljudskim pravima, 1949). Ove vrijednosti trebaju biti integrirane u sve sfere i dimenzije društva, pa tako i u područje odgoja i obrazovanja. Dundar (2013) navodi kako se povezanost pojmova demokracije i obrazovanja vidi u tome da se demokracija može osigurati obrazovanjem, dok se s druge strane obrazovanje može osigurati putem demokracije. Pritom, demokratizacija obrazovanja podrazumijeva demokratizaciju raznih odgojno-obrazovnih komponenata, kao što su oblik obrazovnih aktivnosti, sadržaji obrazovanja, izvannastavne aktivnosti učenika i suradnja s lokalnom zajednicom (Bondarenko i Kozulin, 2006).

Kao odgovor na potrebe demokracije, aktualni dokumenti, zakoni, strategije i preporuke globalne, europske i hrvatske odgojno-obrazovne politike od odgojno-obrazovnih institucija zahtijevaju da krenu na put promjena k većoj otvorenosti, fleksibilnosti i uključivosti (Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije, 2014). Pritom se temeljem razvoja demokratskog društva smatra razvoj građanske kompetencije kod učenika i učenica, koja će ih učiniti aktivnim građanima i građankama svjesnih svojih prava i odgovornosti u zajednicama u kojima djeluju (Vijeće Europe, 2012). Škole postepeno odgovaraju na navedene zahtjeve i demokratske odgojno-obrazovne ciljeve, međutim razvijanje demokratske školske kulture dugotrajan je proces koji zahtjeva kontinuirano i sustavno djelovanje (Rusch i Perry, 1993; Rusch, 1994; Reitzug i O`Hair, 2002; Willimas, Cate i O`Hair, 2009). O stupnju razvoja demokracije u području odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj daju naslutiti rezultati istraživanja provedenih u osnovnim i srednjim školama



koja ispituju koliko to hrvatski sadašnji i budući građani znaju o demokraciji te o vlastitim pravima i odgovornostima u okviru nje. Rezultati su redom porazni (Bagić i Šalaj, 2012; Spajić-Vrkaš i sur., 2016; Pažur, 2016; Spajić-Vrkaš i Horvat, 2016) te ukazuju da u školama ne postoji sustavno učenje o ljudskim pravima i demokratskom građanstvu te ne postoji značajna razlika u poznavanju pojmova u području demokracije između učenika četvrtih razreda osnovnih škola, osmih razreda osnovnih škola i onih u drugom razredu srednje škole. Istovremeno, učitelji se ne osjećaju pripremljeni ni kompetentni za bavljenje s raznim temama koje pripadaju području obrazovanja za demokraciju (Spajić-Vrkaš i sur., 2016; Schultz i sur., 2016). Ovakvi rezultati ukazuju na važnost stručnog i znanstvenog bavljenja temama u području demokratizacije odgojno-obrazovnog sustava, čemu izravno doprinosi i ovo istraživanje. Njegov temeljni istraživački cilj jest ispitati postoji li, prema percepciji učitelja, u osnovnim školama povezanost između demokratske školske kulture i određenog tipa vođenja, specifičnije demokratskog školskog vođenja. U odnosu na nacionalni znanstveni kontekst, ovo je prvo istraživanje koje je ponudilo rezultate o razvijenosti obilježja demokratskog školskog vođenja u osnovnim školama te rezultate o povezanosti obilježja demokratskoga školskog vođenja i demokratske školske kulture prema percepciji učitelja osnovnih škola.

Prvo poglavlje sadrži pregled spoznaja i istraživačkih rezultata o **školskoj kulturi**. Školska kultura od velikog je interesa za istraživače odgoja i obrazovanja zbog njezine kompleksnosti i višedimenzionalnosti, ali i zbog njezinog velikog utjecaja na rad i razvoj škole. Školska se kultura odnosi na  *cjelokupne odnose u školi, koji se temelje na složenom obrascu vrijednosti i normi* (Spajić-Vrkaš, 2016). Različito kombiniranje niza čimbenika školske kulture kao posljedicu ima razvoj različitih “teorijskih konstrukata izvedenih

prema određenim kriterijima” (Spajić-Vrkaš, 2016, str. 68), takozvanih različitih “tipova školskih kultura”. Prilikom definiranja tipova školske kulture autori tragaju za odgovorom na pitanje koji tip školske kulture razvija više ili manje uspješne škole. Uspješnim se školama najčešće smatraju one škole u kojima učenici postižu bolje rezultate (Hoy, Rater i Kottkamp, 1991; Hargreaves, 1995; Sammons, Hillman i Mortimore, 1995; Deal i Peterson, 1999; Stoll i Fink, 2000; Peterson, 2002; Spajić-Vrkaš, 2016; Pažur, 2016). U okviru razvoja demokratskih društva aktualni teoretičari odgoja i obrazovanja uz uspješne školske kulture često povezuju elemente demokratizacije (McLaren 1988; Apple, 1998; Neill, 1999; Banks i sur., 2001; Bognar i Matijević, 2002; Freire, 2005; Pivac, 1999).

Na temelju pregleda istraživanja u drugom poglavlju definiran je konstrukt **demokratske školske kulture**, *školske kulture koja se temelji na demokratskim vrijednostima i demokratskim normama te u skladu s tim razvija specifične demokratske odnose te će se predstaviti rezultati istraživanja u ovom području koji primarno odgovaraju na dva specifična istraživačka pitanja: kako pospješiti razvoj demokratske školske kulture te koji su efekti razvoja demokratske školske kulture.*

Rezultati istraživanja (Harber i Trafford, 1999; Normore i Jean-Marie, 2008; Kensler i sur., 2009; Anderson i Bennet, 2010; Dorczak, 2014; Delgado, 2014; Gülbeher, 2016) demokratske školske kulture ukazuju kako se razvoj demokratske školske zajednice ne može odvijati bez voditelja škola, koji se smatra nositeljem ili čak inicijatorom spomenutih promjena. Upravo iz tog razloga, u trećem poglavlju opisuje se konstrukt **školskog vođenja**. Školsko vođenje je *Proces utjecaja jedne ili više osoba na ostvarenje unaprijed zajednički postavljenih ciljeva škole kroz suradnju i participativnost.* Zbog velike

povezanosti školskog vođenja i uspješnosti škole (Fullan, 2007; Pont, Nusch i Moorman, 2008; Bush i Middlewood, 2013) razni istraživači školskog vođenja uočavaju i razvijaju tipove vođenja kako bi utvrdili koji tipovi pospješuju učenikovo učenje te time škole čine uspješnijima (Bush i Glover, 2003; Collins, 2007; Bass i Bass, 2008; Pont, Nusch i Moorman, 2008; Goleman, Boyatzis i McKee, 2012; Bush i Middlewood, 2013). Velika se važnost pridaje tipu vođenja koji će voditelj škole primarno odabrati zbog toga što se pretpostavlja da tip vođenja određuje koliko će uspješno voditelj škole obavljati svoj posao (Engles i sur., 2008), ali i zbog moguće povezanosti tipa vođenja i školske kulture (McCarley, Peters i Decman, 2014). Jedan od prepoznatih tipova školskog vođenja jest demokratsko školsko vođenje koje karakterizira fokus voditelja na njegove sljedbenike, vođenje na temelju demokratskih vrijednosti i prakticiranje demokracije (Bush i Glover, 2003; Bass i Bass, 2008; Goleman, Boyatzis i McKee, 2012). U posljednjem odlomku pregleda literature definiran je konstrukt **demokratskog školskog vođenja** te se diskutiraju pitanja *zašto razvijati demokratsko školsko vođenje, kako ga razvijati te koji su efekti razvoja ovog tipa vođenja.*

Nakon teorijskog uvoda, slijedi poglavlje o korištenoj istraživačkoj **metodologiji**. Na temelju ranije opisanih teorijskih uvida, objašnjava se izbor instrumenata i postupaka koji su korišteni za utvrđivanje odnosa između demokratske kolske kulture i demokratskog školskog vođenja. Školsko vođenje u ovom istraživanju razumije se kao instrument ili alatka kojom se ključne komponente školske kulture (vrijednosti, norme i odnosi) razvijaju, učvršćuju i/ili mijenjaju na određeni način u određenom pravcu koji može ubrzati, ali i usporiti razvoj škole kao demokratske zajednice poučavanja i učenja. U skladu s tim postavljeni su opći i specifični istraživački ciljevi. Zavisne su varijable u istraživanju

demokratsko školsko vođenje i demokratska školska kultura, a nezavisne duljina radnog iskustva učitelja, duljina obavljanja dužnost aktualnog ravnatelja, veličina škole i lokacija škole prema kriteriju gradsko - prigradsko. Definirano je dvanaest istraživačkih hipoteza. U istraživanju je provedeno anketno ispitivanje na uzorku učitelja osnovnih škola, uz korištenje dva instrumenta: *Instrument za ispitivanje obilježja demokratske školske kulture* i *Instrument za ispitivanje obilježja demokratskog školskog vođenja*.

U poglavlju koje slijedi iza opisa metodologije, predstavljeni su **dobiveni istraživački rezultati s interpretacijama**. Prikaz rezultata slijedi istraživačke ciljeve. Prvo su predstavljeni rezultati koji se odnose na opisivanje obilježja vođenja u osnovnim školama u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji. Nakon toga su prikazani rezultati o obilježjima školske kulture prema percepciji učitelja u osnovnim školama u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji. Naposljetku, prikazani su rezultati o povezanosti demokratskoga školskog vođenja i demokratske školske kulture u percepciji učitelja osnovnih škola.

U posljednja dva poglavlja **diskutiraju se dobiveni rezultati**. Svrha poglavlja je dobivene rezultate staviti u kontekst hrvatske odgojno-obrazovne politike i dosadašnjih spoznaja u području istraživanja demokratske školske kulture i demokratskoga školskog vođenja. Na kraju, navode se otvorena pitanja, ograničenja istraživanja te se donose ključne preporuke proizašle iz rezultata istraživanja upućene relevantnim dionicima u području odgoja i obrazovanja.

## **1. ŠKOLSKA KULTURA**

Škola je temeljna jedinica odgojno-obrazovnog sustava koja ima bogato društveno-povijesno, kulturno-civilizacijsko i pedagoško-didaktičko naslijeđe (Pivac, 2009). Ona je i jedinstven socijalni ambijent u kojem učitelji, učenici i roditelji usvajaju mnogostruka socijalna iskustva (Domović, 2004). Zbog njezine važnosti, škola i procesi koji se događaju u njenoj bližoj i daljoj sredini temelj su istraživanja i proučavanja brojnih teoretičara, ali i praktičara sustava odgoja i obrazovanja. Različiti autori (Deal i Peterson, 1990; Allder, 1993; Šišman, 2003; Fullan, 2007; Spajić-Vrkaš, 2016, Domović, 2004) koji se bave proučavanjem rada škola, slažu se kako je svaka škola živući organizam, koji se svakodnevno razvija u skladu s normama, vrijednostima, vjerovanjima, običajima, simbolima i pričama njezina specifičnog konteksta. Cjelokupni rad škole često se naziva školskom kulturom, čija su različita određenja prikazana u nastavku.

### **1.1. Određenje pojma školska kultura**

Školska kultura je jedan od pojmova u području odgoja i obrazovanja za koji ne postoji jedna općeprihvaćena definicija. U ovom poglavlju bit će analizirana određenja školske kulture prikazana u radovima relevantnih stranih i domaćih autora, kako bi se odredio opseg školske kulture, odnosno što ju čini i spada u temelj njezina određenja. Određenje školske kulture može se pratiti longitudinalno (razvoj određenja školske kulture kroz povijest) i horizontalno (različita određenja školske kulture u suvremenoj odgojno-obrazovnoj znanosti).

Prosser (1999) navodi da su na razvoj istraživanja školske kulture utjecali trendovi u obrazovnoj teoriji i praksi, obilježja značenja školske kulture, trendovi u metodologiji istraživanja te politički trendovi i njihov utjecaj na obrazovnu politiku. Ovisno o ova četiri faktora, u različito povijesno vrijeme, različiti su sadržajni elementi bili u fokusu istraživanja školske kulture. Istraživanje školske kulture počelo je početkom 20. stoljeća kada je američki sociolog i pedagog Willard W. Waller (1932) na pitanje što neku školu čini uspješnom, odnosno neuspješnom, odgovorio da je to poseban duh ili *esprit*, koji se ogleda u ritualima, običajima i moralnom kodeksu, prema kojima se u školi formiraju odnosi između njenih glavnih aktera, učitelja i učenika. Sljedećih nekoliko desetljeća pojavljuju se tekstovi u kojima se s teorijskih pozicija raspravlja o «duhu» ili «moralu» škole u značenju koje znatnije ne odstupa od Wallerovog (Spajić-Vrkaš, 2008). Poticaj za značajnije bavljenje školskom kulturom javio se 1960-ih godina na temelju rezultata istraživanja (Coleman i sur., 1966; Jencks i sur., 1972) koja su upućivala na to da socio-ekonomski status obitelji ima veći utjecaj na postignuća učenika nego školovanje, što rezultira sveobuhvatnim istraživanjima škole usmjerenim na kurikulum i sposobnosti poučavanja (Prosser, 1999). Krajem 1980-tih iz Sjeverne Amerike dolazi novi val istraživanja o uspješnosti škola koji potiče istraživanja školske kulture kroz prizmu kompleksnosti škola kao institucija na čiju uspješnost ne utječu samo učitelji, već niz ostalih faktora. Tih godina glavne teme istraživanja o školskoj kulturi proizlaze iz teorija organizacije i teorija vođenja škola te njihove međusobne povezanosti. Poseban napredak u istraživanjima školske kulture događa se 1990-ih kada se povećava interes istraživača za sub-kulture u školi i njihove međusobne dinamične odnose. Taj trend potiče istraživanje niza elemenata školske kulture kao što su: vođenje, kurikulum, proces učenja i poučavanja,

razvoj škole i postignuća učenika. Pol i sur. (2005) zaključuju kako su noviji napori u istraživanjima školske kulture usmjereni na moguće promjene u školi i na procese upravljanja kulturom. Longitudinalni presjek određenja školske kulture prikazuje da su autori, kako bi odredili ovaj pojam, uz njega povezivali druge pojmove, kao što su kurikulum, način poučavanja, menadžment, promjene, odnosi i vođenje. U nastavku su prikazana novija određenja školske kulture autora u ovom području.

Zbog širine pojma školske kulture, ne postoji njezino jednoznačno određenje. Unatoč tome, kod raznih autora vidljivi su neki zajednički elementi pri određenju ovog pojma. Tako Allder (1993) ističe da je riječ o složenom fenomenu koji objedinjuje velik broj aktivnosti, okoliš, raspoloženje, društvene odnose, iskustva i norme te „ono što organizaciju čini jedinstvenom”. Prosser (1999) navodi kako je školska kultura „nevidljiva sila koju je nemoguće opažati, a koja se nalazi u pozadini školskih aktivnosti, ujedinjujuća tema koja omogućuje smisao, smjer i mobilizaciju članova škole“ (str. 14). Hargreaves (1994) školsku kulturu opisuje kao nešto što prikazuje stvari kakve jesu te služi kao veo ili leće kroz koje se promatra svijet, dok Fullan (2007) školskom kulturom smatra vodeća vjerovanja i vrijednosti koji su vidljivi u načinima kako škola djeluje. Svi gore spomenuti autori (Allder, Prosser, Hargreaves, Fullan) zapravo školsku kulturu povezuju s nečim nevidljivim što utječe na rad škole i na njezine članove. Upravo na tom tragu, Schein (2004) prilikom određenja školske kulture govori o njenim razinama, vodeći se kriterijem vidljivosti-nevidljivosti. Razlikuje najvidljiviju razinu, artefakte i prakse, koji su vidljivi međutim teško je razumjeti njihovo značenje. Ova razina uključuje simbole, rituale, mitove te vidljiva ponašanja. Sljedeća razina o kojoj Schein govori je razina vjerovanja i vrijednosti, koja zapravo predstavlja osjećaj što se mora napraviti, a odnosi se na strategije

i ciljeve. Najniža razina su temeljne pretpostavke, koje se često uzimaju “zdravo za gotovo”, nesvjesne su i “nevidljive”. To su različita vjerovanja, percepcije, mišljenja i osjećaji, koji predstavljaju izvore vrijednosti i aktivnosti. Jedna od najznačajnijih autorica u području školske kulture, Stoll (1998) školsku kulturu također primarno povezuje s vjerovanjima i ritualima, normama i pretpostavkama koje postoje između članova organizacije. Svaka je škola individualna i specifična te uvelike ovisi o njenoj povijesti, kontekstu i ljudima koji djeluju u njoj. Školska kultura ovisi i o vanjskom kontekstu, lokalnoj zajednici i roditeljima učenika, ali i o tome o kojem se tipu i razini škole radi (npr. osnovnoj ili srednjoj školi). Neosporiva je njena povezanost s učenicima koji se nalaze u samoj školi te socio-ekonomskom situacijom tih učenika. Stoll ističe kako promjene u društvu uzrokuju promjene u školskoj kulturi. Deal i Peterson (2009) navode kako svaka škola treba izgraditi kohezivnu kulturu koja će dati smisao, vitalnost i smjer njezinom obrazovnom napretku. U toj sferi ih uspoređuju s plemenima ili klanovima, jer unutar jednih i drugih postoje duboke veze između ljudi te vrijednosti i tradicije koje daju smisao svakodnevnom življenju. Kao ključne elemente školske kulture isti autori navode školske simbole (artefakte, arhitekturu i rituale), povijest škole (značaj dosadašnjih znanja i tradicije), mitove, viziju i vrijednosti (kao iskaze ključne školske misije), priče i bajke (kao instrumente širenja vizije), ceremonije i tradicije (aktivna implementacija kulture) i transportere kulture (neformalne mreže koje utječu pozitivno ili negativno na razvoj kulture).

Autori istraživačkih upitnika kojima se ispituju određene dimenzije školske kulture, kreću u svojim istraživanjima od različitih određenja ovog pojma. Tako Saphier i King (1985),



autori Upitnika školske kulture<sup>1</sup>, definiraju školsku kulturu kao zajednička vjerovanja o tome kako škola djeluje, temeljne vrijednosti o tome što škola želi za svoje učenike te norme ponašanja koje se odražavaju na učiteljevu percepciju školskog okruženja. Nadalje, Staessens (1991), koji je razvio upitnik za osnovne škole o stručnoj/školskoj kulturi, istu je definirao kao uzorak pretpostavki koje su razvijene ili otkrivene od strane grupe ljudi koji se uče nositi s određenim problemima vanjske prilagodbe i unutarnje integracije. Huutveen i sur. (1996, prema Maslowski, 2005) su prilikom definiranja školske kulture za izradu svojeg upitnika za ispitivanje školske kulture u osnovnim školama krenuli od pojma organizacijske kulture, kao svjesnog i teško objašnjivog sustava vrijednosti i normi, koji se dijeli između članova neke organizacije te „boji“ njihovo ponašanje. Cavanagh i Dellar (1997) su izradili upitnik kojim su ispitivali razne elemente školske kulture. Pritom su školsku kulturu definirali kao kulturu učenja koja se manifestira u zajedničkim vrijednostima i normama te rezultira zajedničkim smislom i akcijama koje teže unaprjeđenju učenikova učenja.

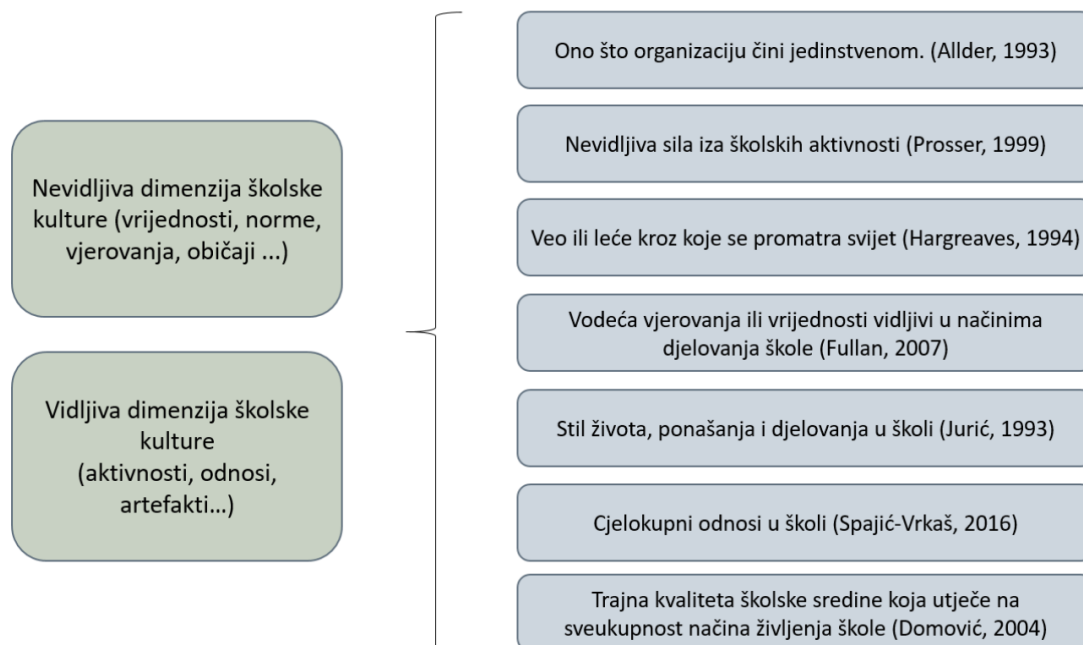
O pojmu školske kulture govore i hrvatski istraživači odgoja i obrazovanja. Jurić (1993) navodi da se kultura škole odnosi na stil života, ponašanja i djelovanja u njoj pri čemu je izražen okolinski utjecaj, tradicija školskih institucija, kao i tradicija same škole. Navodi kako se u pozadini svega toga nalaze pravila i školski rituali. Domović (2004), kao jedna od prvih istraživačica u području školske kulture u Hrvatskoj, istu definira kao relativno trajnu kvalitetu školske sredine koja utječe na ponašanje njezinih članova i tako određuje sveukupnost načina življenja škole. Vujičić (2007) opisuje kulturu škole kao

---

<sup>1</sup> School Culture Survey

multidimenzionalni koncept koji obuhvaća i izražava se u mnoštvu raznolikih motrišta organizacijskog života i stilova ponašanja, dok Spajić-Vrkaš (2016) taj konstrukt koristi za označavanje cjelokupnih odnosa u školi, pritom misleći na složen obrazac međusobno povezanih normi, vrijednosti, vjerovanja, običaja, simbola, ceremonija, rituala i priča, koji imaju integrativnu funkciju.

Na temelju pregleda određenja školske kulture može se zaključiti kako ne postoji jedinstveno tumačenje ovog pojma. Međutim, vodeći se kriterijem mogućnosti opažanja školske kulture, različiti autori govore o dvije razine, nevidljivoj i onoj koju je moguće opažati (Slika 1). Nevidljiva razina je ono nešto što usmjerava, oblikuje, mijenja i utječe na vidljivu razinu. Uz nevidljivu razinu autori povezuju vrijednosti, vjerovanja, norme, rituale, simbole i pretpostavke. Druga razina jest ona vidljiva, a autori uz nju vežu elemente poput vidljivog ponašanja, načine djelovanja unutar škole, aktivnosti i stila života.



Slika 1 Dimenzije školske kulture

## 1.2. Organizacijska kultura

Razni su autori isticali doprinos istraživanja organizacijske kulture kao faktora u razvoju istraživanja školske kulture (Hoy, Tarter i Kottkamp, 1991; Prosser, 1999; Harris i Bennett, 2001). Iz tog razloga, cilj je ovog poglavlja ukratko sumirati najznačajnija određenja organizacijske kulture, te objasniti kako su ova određenja doprinijela formiranju koncepta školske kulture kao specifičnog oblika organizacijske kulture.

Organizacijska kultura postala je značajan istraživački pojam 1970-ih i 1980-ih godina u okviru velikih istraživačkih studija s ciljem razumijevanja kako organizacije učiniti efektivnima i produktivnima (Efeoglu i Ulum, 2017). Prema Scheinu (1992) organizacijska kultura je motiv, koji uključuje osnovna vjerovanja zaposlenika, a koji služi za rješavanje problema vanjske orijentacije i unutarnjeg ujedinjenja. Zbog razumijevanja da norme, vrijednosti i nesvjesne interakcije imaju značajan utjecaj na razvoj organizacije, organizacijska kultura postaje kotač za razumijevanje osnovnog smisla i karaktera institucionalnog života (Hoy, Tarter i Kottkamp, 1991).

Ne postoji jednoznačna definicija organizacijske kulture. Hoy, Tarter i Kottkamp (1991) predlažu definiciju koja predstavlja zajedničku osnovu koju drugi autori mogu uzeti u obzir pri razvoju vlastitih definicija. Autori (Hoy, Tarter i Kottkamp, 1991) navode kako je organizacijska kultura sustav zajedničkih orijentacija koje „drže“ organizaciju na okupu i daju joj „osebujan“ identitet. Međutim, ono što je podložno različitim interpretacijama jest što je to *dijeljeno*, odnosno jesu li to norme, vrijednosti, filozofije, vjerovanja, očekivanja, mitovi, ceremonije i/ili artefakti. Zbog toga postoje različite varijacije u definiranju organizacijske kulture, od toga da je ona „način kako se stvari ovdje rade“

(Bower, 1966), preko toga da ona podrazumijeva „dijeljene vrijednosti koje utječu na norme ponašanja“ (Bolman i Deal, 1991), pa da toga da se radi o „sistemima, ceremonijama i mitovima koji prenose osnovne vrijednosti i vjerovanja organizacije njenim zaposlenicima“ (Ouchi, 1981). Prema Jung i sur. (2007) drugi izazov u definiranju organizacijske kulture jest njezina višedimenzionalnost te činjenica da ovisno o kriteriju koji odaberemo organizacijska kultura sadrži niz razina. Tako Hawkins (1997) razlikuje pet razina ovisno o razini svjesnosti pojedinih elemenata, gdje najsvjesnijim smatraju artefakte (način odijevanja, prostorno uređenje i sl.), zatim ponašanja (što zaposlenici rade i govore, što se nagrađuje i sl.), slijede načini razmišljanja (organizacijske vrijednosti koje se primjenjuju). Nesvjesnim razinama autor smatra emocionalni temelj i motivacijsko korijenje (vizija i misija pojedinca i organizacije). Straub i sur. (2002) razine organizacijske kulture sagledavaju kroz teoriju socijalnog identiteta, koja podrazumijeva da različite kulture utječu na kulturu svakog individue. Tako oni prepoznaju organizacijsku kulturu kao jednu od međusobno povezanih razina kultura koje oblikuju individualnu kulturu pojedinca. Ostale razine su međunarodna, nacionalna, profesionalna i grupna.

Jung i sur. (2007) ističu kako je organizacijsku kulturu potrebno definirati na početku istraživanja ovisno o kontekstu i istraživačkom problemu. Međutim, prilikom definiranja važno je uzeti u obzir osnovne elemente organizacijske kulture oko kojih postoji suglasje između vodećih autora u ovom području, a oni podrazumijevaju da je organizacijska kultura holistička, da je povijesno obilježena, da je povezana uz antropološka istraživanja kulture u cijelosti te da je socijalno konstruirana i duboko ukorijenjena. Isti autori navode kako se najveći dio istraživanja o organizacijskoj kulturi odvijao u području poslovanja, zdravstvene njege i obrazovanja. U području obrazovanja istraživanja stavljaju u odnos

organizacijsku kulturu i vođenje odgojno-obrazovnih institucija (Stylianou i Savva, 2016; Barnes i Spangenburg, 2018), organizacijsku kulturu i učenje (Caruso, 2017; Gil, Carrillo i Fonseca-Pedrero, 2019), organizacijsku kulturu i osnaživanje učitelja (Harris i Kemp-Graham, 2017) te organizacijsku kulturu i zadovoljstvo poslom (Lim, 2010; Turner, 2017). S vremenom se umjesto općenitog pojma organizacijske kulture u obrazovnim istraživanjima počinje koristiti izraz školska kultura. U nastavku je pojam školske kulture razgraničen od sličnih konstrukata koji se koriste u obrazovnim istraživanjima.

### **1.3.Školska kultura i srodni konstrukti**

Autori koji se bave proučavanjem funkcioniranja i odnosa u školi koriste različite pojmove kako bi opisali isti ili sličan fenomen. U znanstvenoj i stručnoj literaturi koriste se pojmovi: "školska kultura", „školski etos“ (Eisner 1994; McLaughlin 2005), „školsko ozračje“, "školska klima", „identitet škole“ i „školski ambijent“. U ovom će se poglavlju razmatrati pojam školske kulture u odnosu na ostale pojmove kojima se nazivaju i opisuju cjelokupni odnosi u školi.

Neki autori tvrde kako su gore navedeni pojmovi istoznačnice, među kojima ne postoji sadržajna razlika. Glover i Coleman (prema Spajić-Vrkaš, 2016) tvrde da je riječ o sinonimima, pa ih u svojim radovima često naizmjenično upotrebljavaju. Spajić-Vrkaš (2008) smatra da su istraživači koji su se bavili školskim etosom koristili sličnim objašnjenjima kao i autori koji su opisivali školsku kulturu. Schneider (1990) tvrdi da su „školska kultura“ i „školsko ozračje“ komplementarni, da se „ozračje“ počelo istraživati krajem tridesetih godina prošlog stoljeća u okviru organizacijske psihologije i uz primjenu

kvantitativne metodologije, dok je „kultura“ postala zanimljiva različitim istraživačima kvalitativne orijentacije krajem sedamdesetih godina, nakon čega se potonji izraz prihvatio kao okvir za istraživanje složenih odnosa u školi. Drugi autori smatraju da se radi o različitim pojmovima. Prosser (1999) razliku između ovih pojmova pronalazi u fokusu istraživanja te navodi kako se, generalno, pojmom *klima* koriste istraživači uspješnosti škola, pojmom *kultura* istraživači napretka škola i kvalitativni sociolozi, a pojmovima *etos*, *atmosfera i ton* se uglavnom koriste autori da opišu eterične kvalitete škole. U nastavku poglavlja napravit će se distinkcija između pojmova školska kultura i školska klima, s obzirom da se ova dva pojma najčešće koriste kada se opisuje fenomen škole.

Autori koji su stavljali u odnos ova dva pojma (Hoy, Tarter i Kottkamp, 1991; Prosser, 1999; Van Houtte, 2005) se slažu da među njima postoje određene sličnosti. Oba pojma nastoje opisati cjelokupne odnosi u školi (Prosser, 1999), oba su korisna u situacijama kada se želi opisati karakter neke organizacije (Van Houtte, 2005) te oba pojma nastoje identificirati značajne karakteristike određene organizacije (Hoy, Tarter i Kottkamp, 1991). Upravo iz tog razloga, navode autori, se ovi pojmovi često koriste kao istoznačnice, što negativno utječe na kvalitetu istraživanja u ovom području (Prosser, 1999). Ključne razlike između ova dva pojma moguće je svrstati u tri kategorije: discipline iz kojih su proizašle i dominantan metodološki pristup koji se koristi u njihovom proučavanju, razina apstrakcije prilikom njihova definiranja te sadržaji koje ovi pojmovi uključuju, odnosno njihovi temeljni elementi (Tablica 1).

Tablica 1 Razlike između školske kulture i školske klime (prilagođeno od Hoy, Tarter i Kottkamp, 1991; Prosser, 1999; Van Houtte, 2005)

	<b>Primarni metodološki pristup</b>	<b>Razina apstrakcije</b>	<b>Temeljni sadržaji</b>
<b>Školska kultura</b>	Kvalitativni	Značajno apstraktnija (zašto se stvari događaju)	Norme, vjerovanja, pretpostavke u školi
<b>Školska klima</b>	Kvantitativni	Vrlo konkretna (što se događa)	Percepcija ponašanja individua unutar neke škole

U odnosu na razlike u disciplinama u okviru kojih su razvijene i dominantnog metodološkog pristupa koji se koristi za njihovo proučavanje, školska klima je češće korištena od strane kvantitativnih istraživača, a školska kultura od strane istraživača koji su preferirali kvalitativan pristup. Početak istraživanja ovih koncepata vezan je uz povijesni tijek istraživanja škola. Tako se 1960-tih uglavnom istražuje školska klima s prioritetom na izradi instrumenata koji mogu kvantitativno izmjeriti utjecaj karakteristika organizacije na osobno ponašanje njezinih članova (Van Houtte, 2005). Zbog poticaja s raznih strana da se odnosi u školi istražuju kvalitativno, kako bi se mogli razumjeti odnosi, emocije, konflikti i vrijednosti, oko 1975. godine počinje se značajnije istraživati školska kultura. S ovim poticajima dolazi i do promjena u pristupu istraživanja (Prosser, 1999), koji postaje više vezan uz kvalitativnu metodološku paradigmu, kao što su etnografske tehnike i lingvističke analize (Hoy, Tarter i Kottkamp, 1991). Promjene u metodološkom pristupu povezane su uz disciplinu iz kojih su istraživanja ovi pojmovi potekli. Tako su istraživanja

školske klime potekla iz psihologije i socijalne psihologije, dok su istraživanja školske kulture više bila vezana uz discipline antropologije i sociologije (Hoy, Tarter i Kottkamp, 1991; Prosser, 1999; Van Houtte, 2005).

Sljedeća značajna razlika između ovih pojmova pojavljuje se u njihovu definiranju, odnosno u razini apstrakcije prilikom definiranja ovih pojmova. Tako Hoy, Tarter i Kottkamp (1991) navode kako je školska klima vrlo konkretna, dok je školska kultura značajno apstraktniji pojam. O tome govore i Schein (2000) i Schneider (1990) koji smatraju da se klima temelji na iskustvenom opisu ili percepciji onog što se događa, dok kultura pomaže definirati apstraktniju razinu odnosa, odnosno zašto se te stvari događaju. U skladu s tim, školska klima se najčešće definira kao percepcija koju dijele svi članovi škole, a školska kultura kao dijeljene pretpostavke i vjerovanja te zajednički smisao (Van Houtte, 2005). Upravo zbog razlike u njihovoj apstraktnosti školska klima je osjećaj ili ton koji se doživi u školi na svakodnevnoj bazi na koji se može neposredno utjecati, dok je školska kultura dublje utemeljena te je stoga stabilna i znatno ju je teže mijenjati (Domović, 2004; Eller i Eller, 2009; Maslić Seršić, 2016).

Razlika u razini apstrakcije između ova dva pojma utječe i na same sadržaje koji se smatraju temeljnim elementima školske kulture i školske klime. Školska kultura je povezana uz društveni sustav, ona je dio članova neke organizacije te uključuje norme, vjerovanja i pretpostavke koji utječu na ponašanja u tom sustavu, dok je školska klima zapravo vlasništvo individua (njihovih percepcija) unutar tog sustava (Van Houtte, 2005). Odnosno, dok školska klima istražuje i uključuje percepcije ponašanja individua unutar neke škole, školska se kultura bavi pretpostavkama i ideologijom u toj školi (Hoy, Tarter i Kottkamp, 1991). U odnosu na gore navedene elemente, Schoen i Teddlie (2008) su



odredili neke ključne sadržaje kojima se bave istraživači školske klime i školske kulture. Tako kao sadržaje koji se pojavljuju u okviru školske klime navode učinkovite škole, tehnike upravljanja razredom, povezivanje ponašanja učitelja s uspjehom učenika te kognitivne ishode poučavanja. S druge strane, sadržaji koje povezuju uz školsku kulturu su vjerovanja i vrijednosti koje utječu na razvoj zajedništva u školi ili na uspješnost škola. Razlikama između sadržaja i elemenata između školske kulture i školske klime bave se i hrvatski autori. Jedan od detaljnijih usporednih pregleda pojmova školska kultura, školska klima i školsko ozračje napravila je Domović (2004), koja teorijski razlikuje ove pojmove. Autorica na temelju prikazane literature donosi dva temeljna zaključka o određenju školske kulture: ona se odnosi na vrijednosti, vjerovanja i značenja koja ljudi pripisuju svojim iskustvima u školi i ona svoje intelektualne korijene ima u antropologiji i sociologiji. Školskom klimom ista autorica naziva relativno jaku kvalitetu školske sredine koja utječe na ponašanje njezinih članova i temelji se na zajedničkoj percepciji ponašanja u školi, a pod utjecajem je formalne i neformalne organizacije, ličnosti aktera i upravljanja školom. Nadalje, Jurić (1993) školskom kulturom smatra stil života, ponašanja i djelovanja u njoj s izraženim okolinskim utjecajem, tradicijom školskih institucija i same škole. Isti autor kao temeljnu karakteristiku školske klime podrazumijeva specifičnost školskog života koji oblikuju i iskustveno doživljavaju osobe koje u njemu sudjeluju. O razlici između školske kulture i klime govori i Maslić Seršić (2016) te tvrdi kako klimu škole čine svi članovi škole te njihovi međusobni odnosi, dok školsku kulturu smatra postojanjom karakteristikom svake organizacije u čijim se temeljima nalaze vrijednosti.

Zaključno, očigledno postoje razlike između pojmova školska kultura i školska klima. Autori naglašavaju kako je podjednako važno baviti s oba pojma, a odluka koji pojam

odabrati ovisi isključivo o ciljevima istraživanja. Ukoliko istraživač želi dobiti uvid u ono što članovi organizacije pretpostavljaju, vjeruju i misle, primjerenije je proučavati školsku kulturu. S druge strane, ukoliko su ciljevi istraživanja vezani uz odnose između individue i grupa unutar organizacije, uz fizičko okruženje ili opisuju karakteristike individua unutar škole, bolje je posegnuti za konstruktom školske klime (Van Houtte, 2005).

#### **1.4. Školska kultura i uspješnost škole**

Različito kombiniranje niza čimbenika školske kulture, kao posljedicu ima razvoj različitih “teorijskih konstrukata izvedenih prema određenim kriterijima” (Spajić-Vrkaš, 2016, str. 68), takozvanih različitih “tipova školskih kultura”. Prilikom definiranja tipova školske kulture, otvara se pitanje koji tip školske kulture razvija više ili manje uspješne škole, odnosno neuspješne škole. Uspješnim se školama najčešće smatraju one škole u kojima učenici postižu bolje rezultate u raznim procesima vanjskog i unutarnjeg vrednovanja (Hargreaves, 1995; Deal i Peterson, 1999; Stoll i Fink, 2000; Peterson, 2002; Spajić-Vrkaš, 2016; Pažur, 2016). U nastavku će se prikazati teorijski modeli uspješnih i neuspješnih školskih kultura, te empirijska istraživanja u području istraživanja uspješnosti školskih kultura.

Istraživači prilikom razvijanja teorijskih tipova uspješnih škola prema unaprijed zadanim kriterijima određuju podkategorije uspješnih i neuspješnih školskih kultura. Uz uspješne škole povezuju se one koje imaju toničku ili pozitivnu školsku kulturu (Deal i Peterson, 1999), koje najčešće istraživači opisuju kao one škole koje su dinamične (Stoll i Fink,

2000) i koje se mijenjaju (Hargreaves, 1995). U nastavku ovog poglavlja opisani su elementi uspješnih školskih kultura.

Deal i Peterson (1999) prilikom određivanja uspješnih i neuspješnih tipova školske kulture se koriste kriterijem učenja svih njenih aktera te razvijaju dva temeljna tipa školskih kultura: *toničke ili pozitivne (uspješne)* i *toksične ili negativne (neuspješne)*. Peterson (2002) objašnjava specifičnosti ova dva tipa. Vrijednosti pozitivnih školskih kultura temeljene su na zajedničkom razumijevanju svih, što omogućuje jasnu viziju svrhe škole i smjera u kojem škola ide. Nadalje, kao jednu od temeljnih vrijednosti uspješnih školskih kultura autori ističu odgovornost svih članova prema učenikovom uspješnom učenju. Rad škole se mora temeljiti na međusobnoj refleksiji, istraživanju i dijeljenju iskustva i na ideji kontinuiranog učenja i napretka. U uspješnoj školskoj kulturi očekuju se suradnički i kolegijalni odnosi, dok se u toksičnim školama razvijaju neprijateljski odnosi između aktera te se suradnja obeshrabruje.

Sljedeća teorijska tipologija (Hargreaves, 1995) uspješnih i neuspješnih školskih kultura polazi od perspektive učitelja i toga kako oni percipiraju određene komponente školske kulture. Autor se u određivanju tipologije koristi dvama kriterijima: instrumentalnost (stupanj kontrole i fokus na ciljeve) i ekspresivnost (stupanj socijalne kohezije). Na temelju ovih kriterija razvija 4 tipa neuspješnih školskih kultura (tradicionalistički tip, anomični tip, kontrolirani tip i klima blagostanja) i jedan tip uspješne školske kulture. Uspješnu školsku kulturu čine vrijednosti suradnje, ostvarivanja partnerstva i raznih manjih i većih saveza, dok se neuspješne školske kulture temelje na vrijednostima formalizma i nepristupačnosti (tradicionalistički tip), neformalnosti i nepredvidljivosti (klima blagostanja), pritiska i kontrole (kontrolirani tip) te nesigurnosti i izolacije (anomični tip).

U odnosu na kurikulum, uspješna školska kultura je usmjerena na stalno usavršavanje učitelja te na fleksibilnost u njihovom svakodnevnom radu (u odnosu na aktivnosti, metode i djelomično sadržaje). Hargreaves smatra da je uspješnost školske kulture u najvećoj mjeri determinirana školskim vođenjem. Različite kulture promatra kroz to kakva je socijalna kohezija i razina kontrole u školama. Uspješne školske kulture karakterizira optimalna socijalne kohezije i optimalna razina kontrole, a njihov rad se temelji na pristupu zajedničkog rješavanja problema. Postavljena su realna visoka očekivanja, ali im se pruža i podrška u njihovu ostvarenju. S druge strane, negativnim stranama školskog vođenja autor smatra nepredvidljive ciljeve škole i načine njihova ostvarivanja (škola blagostanja), izostajanje podrške prilikom rada (tradicionalistički tip), nametanje i reguliranje ciljeva od strane voditelja škola (kontrolirani tip) te poticanje razvoja manjih sub-kultura koje tada ulaze u međusobno natjecanje za zadobivanje moći u području cijele škole (anomični tip). Zbog jasno postavljenih ciljeva kod uspješnih školskih kultura te primjerene podrške i kontrole u njihovu ostvarenju, Hargreaves uspješne škole karakterizira kao one koje se "pokreću", mijenjaju i unaprjeđuju.

Stoll i Fink (2000) su u "jednadžbu" izrade tipologije škola uvrstili kriterije uspješnost-neuspješnost te napredovanje-nazadovanje i na taj su način, ovisno o postojanju ili nepostojanju neke komponente istaknuli 5 tipova školskih kultura. Negativnim školskim kulturama nazivaju *kružecu školu*<sup>2</sup> (*cruising school*), *lutajuću školu* (*strolling school*), *napinjuću* (*struggling school*), te *utopljeničku školu* (*sinking school*). Uspješnom školom smatraju *pokretnu, dinamičnu školu* (*moving school*), čija je temeljna vrijednost mijenjanje

---

<sup>2</sup> Prijevodi za nazive škola tipologije Stoll i Fink su preuzeti od Spajić-Vrkaš (2016)

u smjeru veće uspješnosti svih učenika. Kao jedan od glavnih čimbenika neuspješnih škola, ovi autori ističu norme u školi koje onemogućuju da se škola prilagodi promjenama (*kružeća škola*), tromost u odgovaranju na promjene izvana (*lutajuća škola*), striktno norme i vrijednosti u nekim školama te nepostojanje vjere u napredak (*utopljenička škola*). Kada se govori o kurikulumu, Stoll i Fink (2000) od uspješne škole očekuju kurikulum koji će kod učenika razvijati znanja i vještine s kojima će oni biti pripremljeni za neprestane promjene u svakodnevnom životu. Također, značajnim se smatraju i vještine svih ostalih školskih aktera da odgovaraju na potrebe ovog kurikuluma. Naposljetku, u uspješnim školama postoje jasno postavljeni ciljevi, koji su svima razumljivi te zajednička sposobnost i motivacija aktera da se prema tim ciljevima i ide. Neuspješnim čimbenicima školskog vođenja ovi autori smatraju školske kulture u kojima postoje nerealni ciljevi (*lutajuća škola*), u kojima ne postoji zajedničko razumijevanje tih ciljeva kao ni vještine za njihovo ostvarenje (*napinjuća škola*) te u kojima se ne traga zajednički za rješenjem, već se traži krivnja za određene probleme (*utopljenička škola*).

Zaključno, temeljne vrijednosti uspješnih škola su odgovornost svih članova za uspjeh učenika, vrednovanje suradnje, kolegijalnosti i zajedničkog rada kao nečeg pozitivnog te spremnost na promjene. U školama gdje su razvijene uspješne školske kulture postojeći kurikulum treba biti dovoljno fleksibilan kako bi učiteljima omogućio prilagodbu nastavnih metoda i aktivnosti, treba poticati međusobnu refleksiju, temeljiti se na iskustvima i predviđati međusobnu suradnju između različitih razreda i učitelja. U uspješnim školskim kulturama važno je da su ciljevi prema kojima voditelj vodi školu razumljivi svima, da zajedničkim radom, suradnjom i visokom motivacijom svi kroče ka njima. Školska kultura može biti uspješna samo kada su postavljena realna, visoka

očekivanja i pruža se podrška u njihovu ostvarenju. U uspješnim školama učitelji zajednički pristupaju rješavanju problema, a međusobni odnosi su suradnički i kolegijalni. Postoji optimalna razina kontrole, a ciljevi nisu nametnuti već su doneseni konsenzusom i putem dijaloga.

Drugi dio pregleda istraživanja u području školske kulture sadrži empirijska istraživanja koja ispituju čimbenike koji pospješuju/utječu na razvoj uspješne školske kulture. Sva predstavljena istraživanja zadovoljavaju kriterije Maslowskog (2005), a to su: u istraživanjima su se koristili instrumenti usmjereni mjerenju osnovnih pretpostavki, vrijednosti, normi i kulturnih artefakta članova škole, adresirala su različite aspekte ili dimenzije školske kulture, eksplicitno su razvijena za dijagnozu kulture škole, i namijenjena su zaposlenicima škole. U skladu s navedenim kriterijima, izabrana su sljedeća istraživanja: Edwards i sur. (1995) u kojem je za mjerenje obilježja školske kulture korišten instrument Upitnik školske kulture (The School Culture Survey), istraživanje Steassensa (1991) u kojem je za mjerenje obilježja školske kulture korišten instrument Upitnik za (profesionalnu) kulturu osnovnih škola, te istraživanje Cavanagha i Delleri (1997) u kojem je za mjerenje obilježja školske kulture korišten instrument Upitnik koji mjeri elemente školske kulture<sup>3</sup>.

Edwards i sur. (1996) su u svom istraživanju<sup>4</sup> koristili Upitnik školske kulture ispitujući pritom učiteljeve norme, temeljne vrijednosti i vjerovanja. Istraživane su se tri dimenzije

---

<sup>3</sup> Osim ova tri istraživanja, postoje još 3 upitnika koja zadovoljavaju postavljene kriterije, no zbog veće komplementarnosti definicije školske kulture kao i njenih temeljnih odrednica koja se koristi u ovom istraživanju s definicijama školske kulture koje su se koristile u spomenutim istraživanjima prikazana su baš ova 3 istraživanja.

<sup>4</sup> Istraživanje je provedeno u osnovnim i srednjim školama u SAD-u.

školske kulture: učiteljski profesionalizam i postavljanje ciljeva, profesionalno djelovanje od strane administracije i suradnja između učitelja. Ispitivanjem učitelja i ravnatelja osnovnih škola o stručnosti učitelja i školskih voditelja, načinima postavljanja ciljeva i načinima međusobne suradnje, autori su utvrdili statistički značajnu povezanost između uspješnosti učitelja i njihovog vjerovanja da mogu utjecati na promjene u školi. Također, dokazana je statistički značajna povezanost između učiteljevog osnaživanja i njegovog uspješnog uključivanja u rad škole i šire zajednice.

Staessens (1991) je u svom istraživanju<sup>5</sup> koristila Upitnik za (profesionalnu) kulturu osnovnih škola, koji je ispitivao četiri dimenzije školske kulture: ravnatelj kao graditelj i nositelj kulture, stupanj konsenzusa o ciljevima, profesionalni odnosi između učitelja te nedostatak unutarnjih mreža profesionalne podrške. Upitnik je primijenjen na učiteljima osnovnih škola, te je njime utvrđeno kako uspješnost školske kulture određuje ravnatelj, stupanj konsenzusa oko školskih ciljeva te profesionalni odnosi između učitelja. Utvrđeno je kako su teorijski definirane dvije dimenzije, profesionalni odnosi između učitelja te nedostatak unutarnjih mreža profesionalne podrške, zapravo dio iste dimenzije školske kulture. Zanimljiv je podatak da je utvrđena statistički značajna povezanost između slabe involviranosti školskog voditelja u osobne kontakte s učiteljima s (ne)postojanjem interne mreže profesionalne podrške.

Istraživanje<sup>6</sup> provedeno Upitnikom koji mjeri elemente školske kulture, izrađenog od strane Cavanagh i Dellar (1997) utvrdilo je temeljne elemente uspješne školske kulture. Upitnik je ispitivao šest dimenzija školske kulture: uspješnost učitelja, naglasak na učenju,

---

<sup>5</sup> Istraživanje je provedeno u osnovnim školama u Belgiji (Flanders).

<sup>6</sup> Istraživanje je provedeno u srednjim školama u Australiji (Western).

kolegijalnost, suradnju, zajedničko planiranje i transformacijsko vođenje. Istraživanje je provedeno na učiteljima, a rezultati istraživanja ove su autore doveli do modela školske kulture. Model prikazuje kako razvoj školske kulture kreće od učiteljevih vjerovanja i vrijednosti, a ona će biti uspješnija kada se radi na razvoju njenih svih šest prepoznatih dimenzija.

Prikazana istraživanja su usmjerena na utvrđivanje vidljivih i opipljivih čimbenika koji školsku kulturu čine uspješnom. Zamjetno je slaganje autora kako su čimbenici koji utječu na uspješnost školskih kultura sudjelovanje učitelja u procesima donošenja odluka i u radu škole općenito, stručno usavršavanje učitelja, vrednovanje učeničkog uspjeha, njegovanje dijaloga i suradnje, zajedničko planiranje kurikuluma, fleksibilnost kurikuluma te autonomija učitelja u provedbi kurikuluma.

### **1.5. Promjena školske kulture**

Određenje elemenata koji školsku kulturu čine uspješnom te prepoznavanje alata kojima možemo utjecati na školsku kulturu postaje relevantno upravo u kontekstu toga da su školske kulture dinamične i podložne promjenama, odnosno da se aktivnim djelovanjem mogu mijenjati i unapređivati. Razni autori (Hargreaves, 1995; 1999; Deal i Peterson, 1999; Prosser, 1999; Stoll i Fink, 2000; Domović, 2004; Fullan 2005; 2007; Gardner, 2006; Vujičić, 2011) posvećuju svoje znanstveno-istraživačko djelovanje ovoj karakteristici školske kulture, a njihove temeljne spoznaje će se predstaviti u nastavku poglavlja.

Fullan (2005) navodi kako se od 1960-ih godina javlja ideja o potencijalnim reformama odgojno-obrazovnog sustava, no tek s godinama glavni akteri postaju svjesni da se radi o



dugom i teškom procesu. Smatra da su potrebne 3 godine da bi došlo do promjena u osnovnoj školi, 6 godina u srednjoj školi, a čak 8 godina za promjenu čitavog školskog okruženja. Autor navodi kako su inovacije uvijek multidimenzionalne te sadrže moguću uporabu novih ili izmijenjenih materijala, moguću uporabu novih pristupa učenju i poučavanju te moguću promjenu vjerovanja (odgojno-obrazovnih politika i programa). Stoll (1999) pritom dodaje kako se često problem javlja kada su promjene školske kulture uvedene odozgo nadolje (provedba nacionalnih politika) iz razloga što tada niti su one prilagođene lokalnom kontekstu, niti sve škole imaju kapaciteta da odgovore na potrebe tih promjena. Zbog niske razine motivacije članova škole za takvu izvana nametnutu promjenu, one su uglavnom kratkog vijeka. Iz tog razloga, autori tragaju za načinima kako promjena školske kulture može proizaći iz same škole i postati održiva u njoj. Deal i Peterson (2000), Hargreaves (1999) i Stoll (1999) navode kako se takva, unutarnja, promjena događa u tri koraka: prepoznavanje i razumijevanje postojeće kulture (s obzirom na uvjete u kojima se škola razvijala i u kojima škola djeluje); razmišljanje o tome kakva školska kultura se smatra uspješnom i određivanje smjera u kome škola želi ići; te identificiranje, planiranje i provođenje zadataka koje treba poduzeti da bi se ostvarila promjena. Hargreaves (1999) ova tri koraka naziva *dijagnostika*, *usmjeravanje* i *vođenje promjene* te detaljnije objašnjava svakog od njih.

Dijagnostika školske kulture prvi je korak koji podrazumijeva upoznavanje trenutne školske kulture. Prema Hargreavesu i Fullanu (2005) u taj proces treba biti uključeno što više ljudi. Na taj način se dobiva uvid u različite perspektive, a i članovima škole raste motivacija za sudjelovanje u kasnijim promjenama. Pritom predlaže da se za dijagnostiku školske kulture angažira netko “izvan” škole. Smatra kako ravnatelj ni u kom slučaju ne bi

trebao osobno provoditi ispitivanje školske kulture, jer to može negativno utjecati na odgovore koje ispitanici daju. Spominje i kako oni koji su u školi kraće od godinu-dvije nisu adekvatni procjenitelji školske kulture. Hargreaves napominje da iako je pojam školske kulture dinamičan i promjenjiv, ipak postoje razne skale koje mogu mjeriti njeno trenutno stanje. Prepoznaje dvije skupine metoda dijagnosticiranja: direktne i indirektne. Indirektne metode su razgovor s učenicima ili roditeljima i različiti dokazi koji upućuju na karakter ili ethos škole. Kao direktne metode dijagnostike Hargreaves navodi metode koje omogućuju smještanje škole između dva suprotna pojma (npr. uspješna-neuspješna; napreduje-nazaduje; visoka očekivanja-niska očekivanja i sl.) te na taj način identificiranje karakteristika škole. Ono što je nužno u bilo kojoj procjeni karakteristika školske kulture jest da se nakon procjene trenutnog stanja, napravi i procjena karakteristika uspješne škole. To će omogućiti kvalitetnu raspravu koja će usmjeriti školu ka pozitivnim promjenama.

Razlika između karakteristika kojima učitelji procjenjuju svoju školu i karakteristika kojima učitelji procjenjuju uspješnu školu temelj je na kojem se provodi drugi korak promjene školske kulture: usmjeravanje. Na temelju procjene učitelja razvija se strategija za razvoj njihove zajedničke vizije uspješne škole. Školski voditelji žele kulturu koja će biti jasna, konzistentna i temeljena na konsenzusu te iz tog razloga često znaju "vući" učitelje u svom smjeru, bez zajedničkog razumijevanja smisla i smjera promjene. Hargreaves podsjeća kako je suradnja ključ uspjeha i napretka škola. Pritom se ne očekuje da članovi škole bez konflikta i rasprave pristaju na sve prijedloge, već da kao individue djeluju u pluralnoj zajednici u kojoj se uvažavaju različite ideje na putu prema ostvarenju zajedničkih ciljeva. O važnosti uključivanja učitelja i učenika u promjenu školske kulture govore i Stoll (1999) i Fullan (2007). Fullan (2007) zaključuje o ovom koraku da sve

promjene uključuju anksioznost i borbu, te je upravo zbog toga neizmjerljivo važno da svi članovi škole dijele zajednički „smisao“ promjene. Vrlo je važno da ljudi kojima se predlaže promjena imaju vremena da prihvate i razumiju smisao te promjene, iako je za to ponekad potrebno i do par mjeseci rasprava, razgovora i debata.

Posljednji korak u promjeni školske kulture jest upravljanje promjenom. Hargreaves ovo smatra najtežim korakom. Za uspješnu promjenu važna je sposobnost praćenja (školskog vanjskog i unutarnjeg okruženja kroz probleme, pritiske, prilike i partnerstva), sposobnost proaktivnosti (uz dozu optimizma i samopouzdanja) te sposobnost razvoja resursa (i njihovog usmjeravanja u ključne svrhe za školu). Kod upravljanja promjenom, ponovo se mogu koristiti indirektna i direktna metoda. Direktna metoda su brže, no one su vrlo rijetko uspješne. One se mogu primijeniti u samo tri slučaja. Prvi je da se škola nalazi u jakoj, i svima vidljivoj, krizi. Drugi je da u školi radi vrlo karizmatičan voditelj, a treći je da je novi voditelj škole koji želi napraviti promjenu došao nakon vrlo neuspješnog ravnatelja. U tom posljednjem slučaju učitelji su par mjeseci nakon promjene vodeće osobe spremni na drastične i ubrzane inovacije. Ukoliko se škola ne nalazi ni u jednoj od te tri situacije, potrebno je koristiti indirektna metoda, koje će uvjetovati sporu promjenu školske kulture. Prilikom promjene, najgore što može negativno utjecati na razvoj školske kulture je postojanje grupa u otporu. Ovo su grupe koje su aktivno u otporu s voditeljem škole i njegovim načinom vođenja. One mogu vrlo negativno utjecati na moral i predanost onih koji su podražavatelji promjena, stoga se ponekad nameće kao jedini izbor odlazak ljudi iz grupa u otporu iz škole.

Stoll (1999), Hargreaves (1999) i Fullan (2007) u procesu mijenjanja školske kulture najveću odgovornost daju voditelju škole. Stoll ističe tri zadatka svakog voditelja: saznati

kakva je točno školska kultura te škole, odgovoriti što bi u toj školi omogućilo njezin napredak i bolji uspjeh učenika te postaviti ciljeve koji vode ka promjeni. Pritom je potrebno omogućiti da ljudi diskutiraju i ponovno preispituju vlastite vrijednosti. Upravo zbog velike važnosti voditelja škola u promjenama školske kulture, Hargreaves nudi niz praktičnih savjeta kako da on kvalitetno pristupi tom procesu. Za početak, važno je da voditelj *odabere stil vođenja* za promjenu školske kulture. Svaki stil ima svoje prednosti i mane, stoga se uglavnom koristi kombinacija različitih stilova ovisno o situacijama. Nadalje, potrebno je *odrediti prioritete planirane promjenom školske kulture*, odnosno koji će se elementi prvi mijenjati, kako bi potaknuli sljedeće promjene korak po korak. Prilikom mijenjanja kulture školski voditelj treba imati na umu da to *uključuje mentalne promjene* (vjerovanja, stavove, vrijednosti), ali i *promjene ponašanja* (prakse, rutine, navike, ceremonije i rituali). Iako promjena školske kulture pretpostavlja promjenu vjerovanja i stavova, učitelji će lakše prihvatiti promjenu ako se krene od manjih primjera dobre prakse u učionicama. Kako bi promjena bila učinkovita, voditelj treba *osmisliti podražavajuće strukture*. Strukture u školi su fizičke i organizacijske/socijalne. Potrebno je uložiti vremena i truda u prilagodbu i jednih i drugih jer one su te koje omogućavaju ili čak potiču interakcije, te određuju njihovu učestalost i tip. Osim prilagodbe struktura otvorenih školskih prostora, pred voditelja škole je stavljen i težak zadatak da prepozna kakav izgled učionica omogućuje učiteljima maksimalnu autonomiju i potiče ih da postanu bolji učitelji. Sljedeća preporuka Hargreavesa voditeljima jest da *nadgledaju i prate posljedice kulturalne promjene*, koja je često vidljiva u učionicama i međuljudskim odnosima. Također, autor im preporuča da u promjenu *uključuje vanjske pomagače*, koji će mu pružati podršku u provedbi promjena s učiteljima, kao i biti potpora u raspravi o potencijalnim

neuspjesima. Posljednji savjet jest da *upoznaju svoju školsku kulturu i mijenjaju ju u smjeru koji je najbolji baš za tu, specifičnu, školu*. S ovime se slaže i Stoll (1999) koja navodi kako svaka nova promjena ne može biti parcijalna, ona mora uključivati kulturu učitelja, učenika i zajednice, te se mora odvijati unutar te škole i unutar kompleksne mreže vrijednosti i vjerovanja, normi, te socijalnih odnosa i odnosa moći.

Gore navedeni autori (Stoll, 1999, Hargreaves, 1999 i Fullan, 2007) ističu važnost prilagodbe promjene školske kulture specifičnostima određene škole, u odnosu na njezinu lokaciju, tradiciju i postojeće vrijednosti. Međutim, Hopkins (2001) ističe da su fokus unapređenja školske kulture i koraci u toj promjeni drugačiji ovisno o tipu kojem škola pripada. On razlikuje tri tipa škola prema kriteriju njezine uspješnosti: neuspješne škole (*failing, or ineffective school*), slabo uspješne škole (*low achieving school*) i dobre ili uspješne škole (*good or effective school*). Prema ovom autoru u neuspješnim školama potrebno je promijeniti način upravljanja i vođenja škole, pružati intenzivnu podršku izvana, provesti istraživanje među zaposlenicima i učenicima i sakupiti podatke o uspjehu učenika, postaviti kratkoročne, relativno lako ostvarive ciljeve, provesti intenzivno usavršavanje učitelja o načinima učenja/poučavanja te povući vanjski pritisak (inspekcije) kako bi se umanjio strah i dalo se prostora školi da raste. U slabo uspješnim školama autor sugerira promjenu strategije vođenja, unapređenje okruženja, preispitivanje određenih standarda u suradnji sa svim članovima škole, pridavanje značaja individualnim očekivanjima i uspjesima učenika, dijeljenje optimizma određenih zaposlenika te održavanje kontinuiranog razgovora o vrijednostima. Dobre i uspješne škole također mogu unaprijediti školsku kulturu. Hopkins ističe sljedeće strategije unapređenja ovim školama: artikuliranje vrijednosti, podizanje očekivanja, definiranje uspjeha i kreiranje smjera za

ostvarenje tih očekivanja, uključivanje i osnaživanje učenika u vođenje, poticanje suradničkog planiranja na razini škole i učionice, angažiranje vanjske podrške u razvoju vještina vođenja i modela učenja i poučavanja, pružanje učiteljima prostora za eksperimentiranje te isticanje uspjeha.

Zaključno, vidljivo je kako se autori slažu da je promjena školske kulture moguća. Pritom, svi ističu da je to težak i dugačak proces koji nužno mora biti prilagođen specifičnostima svake škole i koji mora uključivati sve članove te škole. Neupitna je važnost svih članova škole u promjeni školske kulture, no autori ističu kako je nosilac i čuvar promjene upravo voditelj škole, koji svojim namjernim i nenamjernim djelovanjem utječe na uspješnost promjene i određuje njezin smjer.

## 2. DEMOKRATSKA ŠKOLSKA KULTURA

Jedna od temeljnih svrha škole jest odgovoriti na potrebe i zahtjeve suvremenog društva, te pripremiti učenike za buduće kompetentno sudjelovanje u njemu. Dokumenti, zakoni, strategije i preporuke globalne, europske i hrvatske odgojno-obrazovne politike, kao temelj razvoja demokratskih društva, zahtijevaju od školskog sustava da postane fleksibilniji i participativniji, što rezultira novim spektrom ciljeva u odgoju i obrazovanju. Od škola se očekuje da kod svojih učenika i učenica razvijaju građansku kompetenciju koja će ih učiniti aktivnim građanima i građankama svjesnih svojih prava i odgovornosti u zajednicama u kojima djeluju. Kako bi škole odgovorile na te zahtjeve i ostvarile ciljeve, one postepeno otvaraju vrata elementima demokracije, no razvijanje demokratske školske kulture dugotrajan je proces koji zahtjeva kontinuirano i sustavno djelovanje (Rusch i Perry, 1993; Rusch, 1994; Reitzug i O`Hair, 2002; Willimas, Cate i O `Hair, 2009). Uspješna demokratizacija škola postoji u sustavu u kojem se paralelno radi na demokratizaciji čitavog sustava odgoja i obrazovanja i parcijalnoj demokratizaciji odgojno-obrazovnih institucija. S konstruktom *demokratizacija obrazovanja* povezuju se dva procesa: proces demokracije i proces odgoja i obrazovanja. Dundar (2013) navodi kako se povezanost pojmova demokracije i obrazovanja vidi u tome da se demokracija može osigurati putem obrazovanja, dok se s druge strane obrazovanje može osigurati putem demokracije. Važno je spomenuti kako demokratizacija obrazovanja podrazumijeva demokratizaciju raznih odgojno-obrazovnih komponenata, kao što su oblik obrazovnih aktivnosti (između ostalog i vođenje škole), sadržaji obrazovanja, izvannastavne aktivnosti učenika i suradnja s lokalnom zajednicom (Bondarenko i Kozulin, 2006). Demokratizacija obrazovanja podrazumijeva demokratizaciju čitavog sustava, pa tako i odgojno-obrazovnih institucija.

Zahtjevi za demokratizacijom odgojno-obrazovnih institucija u suvremenom društvu javljaju se na globalnoj, europskoj i nacionalnoj razini te će to biti predstavljeno u sljedećem poglavlju.

### **2.1. Demokracija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj politici**

Različiti strateški i zakonodavni dokumenti utječu na oblikovanje školske kulture. Fullan (2005) piše kako impuls za promjenu školske kulture dolazi iz reformi odgojno-obrazovnih sustava. Razlozi za promjenu odgojno-obrazovnih sustava, a potom i školskih kultura dolaze iz nastojanja različitih država da unaprijede svoje škole kako bi odgovorile na socijalna i ekonomska očekivanja koja nameće društvo i svakodnevni život. Vanjski utjecaji na promjene školske kulture mogu dolaziti s globalne, regionalne i nacionalne razine<sup>7</sup>, od strane organizacija koje imaju veliki broj zemalja članica te koje već dulje vrijeme djeluju u području obrazovne politike. Demokratizacija školske kulture može se odvijati na sustavskoj razini, odnosno uvođenjem sadržaja vezanih uz ljudska prava i demokratsko građanstvo<sup>8</sup> u sve škole (Vijeće Europe, 2010), a može se i odvijati pojedinačno na inicijativu samih škola, isključivo uključivanjem svih aktera u razne procese demokratizacije (Dundar, 2013).

---

<sup>7</sup> Neke od vodećih globalnih i Europskih organizacija koje u današnje vrijeme oblikuju zahtjeve od odgojno-obrazovnih sustava su Ujedinjeni narodi (UN), UNESCO, UNICEF, Vijeće Europe, Organizacija za europsku sigurnost i suradnju (OESS), Europska unija (EU) te Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD).

<sup>8</sup> Odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo definira se prema Svjetskom programu za obrazovanje za ljudska prava Ujedinjenih naroda kao "edukacije, treninzi i informacije čiji je cilj izgradnja univerzalne kulture ljudskih prava". Pritom obrazovanje za ljudska prava ne promiče samo znanje o ljudskim pravima i mehanizme njihove zaštite, već nastoji razviti i vještine koje su potrebne za promociju, primjenu i zaštitu ljudskih prava u svakodnevnim situacijama. Na taj način utječe na razvoj stavova i vještina i radi na demokratizaciji društva i širenju ideje odgovornog i aktivnog građanina (Spajić-Vrkaš i sur., 2014).



Tablica 2 Dokumenti koji potiču demokratizaciju škola

	<b>Naziv dokumenta</b>	<b>Organizacija</b>	<b>Godina</b>
<b>Globalna razina</b>	Povelja Ujedinjenih naroda	UN	1949
	Opća deklaracija o ljudskim pravima	UN	1949
	Vodič za učitelje o poučavanju Opće deklaracije u ljudskim pravima	UN	1951
	Preporuka o obrazovanju za međunarodno razumijevanje, suradnju i mir te poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda	UNESCO	1974
	Svjetski plan djelovanja u obrazovanju za ljudska prava i demokraciju	Međunarodni kongres o obrazovanju za ljudska prava i demokraciju	1993
	Bečka deklaracija i program djelovanja	Međunarodna konferencija o ljudskim pravima	1993
	Deklaracija 44. Međunarodne konferencije o obrazovanju i Cjeloviti okvir djelovanja u obrazovanju za mir, ljudska prava i demokraciju	UNESCO	1995
	Deklaracija o načelima snošljivosti	UNESCO	1995
	Deklaracija o pravima i odgovornostima pojedinaca, grupa i društvenih tijela u promicanju	UN	1998

	i zaštiti univerzalno priznatih ljudskih prava i temeljnih sloboda		
<b>Regionalna (Europska) razina</b>	Europskoj konvenciji za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda	Vijeće Europe	1950
	Preporuka br. R(85)7 o poučavanju i učenju o ljudskim pravima u školama	Vijeće Europe	1985
	Preporuka br. 1346(1997)1 o obrazovanju za ljudska prava	Vijeće Europe	1997
	Deklaracija i program obrazovanja za demokratsko građanstvo temeljeno na pravima i odgovornostima građana	Vijeće Europe	1999
	Preporuka br.(2000) 12 o obrazovanju za demokratsko građanstvo	Vijeće Europe	2000
	Preporuku 1111 (1989) o europskoj dimenziji obrazovanja	Europska unija	1989
	Obrazovanje za aktivno građanstvo u Europskoj uniji	Europska unija	1998
	Bijela knjiga: Novi poticaj za europsku mladež	Europska unija	2001
<b>Nacionalna razina</b>	Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo	MZO	1999
	Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje – NOK	MZO	2011
	Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije	Hrvatski sabor	2014

Globalni zahtjevi za demokratizacijom sustava obrazovanja, pa tako i samih škola, kreću i temelje se na *Povelji Ujedinjenih naroda* i *Općoj deklaraciji o ljudskim pravima* (1949) koji propisuju kako svatko ima pravo na odgoj i obrazovanje, koje mora biti usmjereno cjelovitom razvoju ljudskog bića i promicati poštivanje ljudskih prava. Prvi vodič za učitelje o poučavanju *Opće deklaracije o ljudskim pravima* (1951) navodi kako obrazovanje treba pridonijeti međunarodnom razumijevanju, koje se postiže razvojem pozitivnih društvenih stavova kod djece i mladih. Spajić-Vrkaš i sur. (2014) ističu kako nakon ovih načelnih dokumenata slijedi niz novih koji nastoje razviti jasne smjernice i programe za konkretne obrazovne akcije. Neki od tih dokumenata, čiji je temeljni cilj promovirati demokratizaciju obrazovanja, su: UNESCO-va *Preporuka o obrazovanju za međunarodno razumijevanje, suradnju i mir te poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda* (1974), *Svjetski plan djelovanja u obrazovanju za ljudska prava i demokraciju* (1993) donesen u Montrealu u okviru Međunarodnog kongresa o obrazovanju za ljudska prava i demokraciju, *Bečka deklaracija i program djelovanja* (1993) donesen na *Međunarodnoj konferenciji o ljudskim pravima* u Beču, UNESCO-va *Deklaracija 44. Međunarodne konferencije o obrazovanju i Cjeloviti okvir djelovanja u obrazovanju za mir, ljudska prava i demokraciju* (1995), *Deklaracija o načelima snošljivosti* (UNESCO, 1995), te *Deklaracija o pravima i odgovornostima pojedinaca, grupa i društvenih tijela u promicanju i zaštiti univerzalno priznatih ljudskih prava i temeljnih sloboda* (UN, 1998). Svi navedeni dokumenti ističu kako su temeljne zadaće obrazovanja upravo obrazovanje za demokraciju, ljudska prava, razvoj kulture mira i unapređenje razumijevanja i poštivanja dostojanstva svih.

Na europskoj razini demokratizacija u obrazovanju se potiče na temelju *Europske konvencije za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda* (1950) koja uvodi zabranu uskraćivanja prava na obrazovanje, pritom podrazumijevajući i pravo svakog da se upozna sa svojim ljudskim pravima i temeljima razvoja demokratskog društva. Značajan akter u području obrazovanja za demokraciju je Vijeće Europe koje nizom preporuka nastoji utjecati na demokratizaciju obrazovanja svojih država članica. Neke od najznačajnijih su *Preporuka br. R(85)7 o poučavanju i učenju o ljudskim pravima u školama* (1985), *Preporuka br. 1346(1997)1 o obrazovanju za ljudska prava, Deklaracija i program obrazovanja za demokratsko građanstvo temeljeno na pravima i odgovornostima građana* (1999) te *Preporuka br.(2000) 12 o obrazovanju za demokratsko građanstvo*. Važan akter na europskoj razini je i Europska unija, koja je donijela *Preporuku 1111 (1989) o europskoj dimenziji obrazovanja* u kojoj potiče zemlje članice Europske unije da obrazovanjem utječu na političku apatiju i demokratski deficit građana. Europska komisija nakon ove preporuke donosi još niz dokumenata kojima promiče demokratizaciju obrazovanja od kojih su najznačajniji *Obrazovanje za aktivno građanstvo u Europskoj uniji* (1998) koji uvodi pojam aktivnog građanstva te *Bijela knjiga: Novi poticaj za europsku mladež* (2001) koji naglašava važnost cjeloživotnog učenja za odgovorno, aktivno i demokratsko građanstvo, koje se treba temeljiti na participaciji, otvorenosti i odgovornosti.

Na nacionalnoj razini, u *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 07/17), jedan od pet temeljnih ciljeva odgoja i obrazovanju u Hrvatskoj jest: „*Odgajati i obrazovati učenike u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima i pravima djece, osposobiti ih za življenje u multikulturalnom svijetu, za poštivanje različitosti i toleranciju te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom razvoju*

društva.“ (Čl. 4 (1)). Značajan dokument za poticanje demokratizacije obrazovanja u Hrvatskoj je *Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo*<sup>9</sup> iz 1999. godine. Na temelju preporuka iz Europske unije, prvi strateški dokument iz područja obrazovne politike koji je uvrstio građansku kompetenciju kao jednu od osam temeljnih kompetencija koje je potrebno razviti kod učenika bio je *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje – NOK* (MZOS 2011). Značajnijim elementima građanske kompetencije smatraju se znanja, vještine, sposobnosti i stavovi koji razvijaju demokratsku svijest učenika i potiču ih na aktivno i učinkovito sudjelovanje u razvoju demokratskih odnosa u školi, lokalnoj zajednici i društvu, pridonose razvoju vlastitoga identiteta, boljemu upoznavanju i poštovanju drugih te senzibiliziraju i osvješćuju učenike za rješavanje globalnih problema na načelima demokracije, posebice pravednosti i mirotvorstva. (MZOS 2011: 26). Jedan od vodećih dokumenata koji oblikuje hrvatsku odgojno-obrazovnu politiku jest *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014) koja predviđa razvoj obrazovanja koje će ostvariti pravo na obrazovanje svih, koje će biti utemeljeno na znanstvenim spoznajama, koje će poštovati ljudska prava i prava djece, u kojem će svi djelatnici u sustavu biti kompetentni i poštovati profesionalnu etiku, u kojem će se odluke donositi na demokratski način uz sudjelovanje svih ključnih čimbenika, u kojem će škole i nastavnici biti samostalni u osmišljavanju svojeg rada, te u kojem će se poštovati interkulturalizam i europska dimenzija obrazovanja. Iz ovih načela strategije može se zaključiti kako je jedna od vodećih suvremenih promjena u hrvatskom sustavu odgoja i

---

<sup>9</sup>[http://www.azoo.hr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1398:nacionalni-program-odgoja-i-obrazovanja-za-ljudska-prava-i-demokratsko-graanstvo&catid=360:nacionalni-programi&Itemid=442](http://www.azoo.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=1398:nacionalni-program-odgoja-i-obrazovanja-za-ljudska-prava-i-demokratsko-graanstvo&catid=360:nacionalni-programi&Itemid=442), Posjećeno 14. studenog 2017.

obrazovanja njegova demokratizacija, što nužno podrazumijeva i demokratizaciju školske kulture.

Na temelju ovog kratkog pregleda globalnog, europskog i nacionalnog sustava odgoja i obrazovanja s fokusom na njegovu demokratizaciju, može se zaključiti kako sa sve tri razine postoje istaknuti zahtjevi i poticaji ključnih aktera da obrazovanje treba postati demokratičnije, a škole trebaju postati demokratske zajednice koje omogućuju svojim učenicima da steknu kompetencije aktivnih građanina demokratskog društva. Međutim, ideja o uključivanju elemenata demokracije u škole se javlja u obrazovnim temama i prije sustavnog bavljenja procesima demokratizacije odgojno-obrazovnih institucija, što će se prikazati u sljedećem poglavlju.

## **2.2. Demokratizacija škola**

O procesu demokratizacije škola se počinje govoriti tek posljednjih 20-ak godina, no elemente demokratizacije<sup>10</sup> se često povezuje uz elemente uspješnih školskih kultura. U nastavku poglavlja bit će istaknuti elementi demokratizacije koje kritički pedagozi, autori koji govore o alternativnim školama i autori koji govore o tipovima uspješnih škola prepoznaju kao one koji će škole učiniti uspješnijima.

Predstavnici kritičke pedagogije (McLaren, 1988; Apple, 1998; Banks i sur., 2001; Freire, 2005) ističu da se škole nužno trebaju mijenjati da bi osigurale uspješnost svih učenika te

---

<sup>10</sup> Elementima demokracije se podrazumijeva implementacija temeljnih demokratskih vrijednosti kao što su jednakopravnost, poštivanje tuđeg dostojanstva i smisljena participacija uz poticanje i njegovanje individualnih i grupnih inicijativa. (Prilagođeno od Vijeća Europe, iz Handbook on values for life in a democracy, 2009)

pritom kao elemente promjene navode one elemente koje će utjecati i na demokratizaciju škola. Apple govori o novom znanju koje učenici trebaju steći u školama. Novo znanje definira kao energiju koja boravi u pojedincima, grupama, vježbama, tehnologijama, komunikaciji, organizacijama i nacijama. Takvo se znanje može steći u školama u kojima su učenici aktivni u svim sferama njezinog djelovanja. Ukoliko učitelji ne gledaju na znanje kao na nešto što se razvija u dijalogu između učenika i učitelja, već kao puko memoriranje informacija koje oni prenose svojim učenicima, to onemogućava transformaciju i razvoj škole (Freire, 2005). Iz tog razloga, on zahtjeva od kurikuluma da dijalog učini temeljnim načinom učenja. Jedan od trenutno najizraženijih kritičkih pedagoga, McLaren (1988) govori kako kod učenika treba razvijati vještinu kritičkog mišljenja da bi oni imali mogućnost sagledati vlastitu poziciju i poziciju drugih u društvu u kojem žive. Banks i sur. (2001) zahtijevaju od škola da kod učenika razvijaju znanja, stavove i vještine potrebne za pozitivnu interakciju s ljudima iz različitih grupa te za sudjelovanje u građanskom životu nacije.

Elementi demokratizacije škola često su izraženi i u konceptima alternativnih škola. Ideja Neilla (1999) o slobodnoj školi Summerhill, zapravo sadrži niz elemenata demokratskih škola. Temelj međuljudskih odnosa škole Summerhill podrazumijeva poštivanje tuđeg dostojanstva, što je ishod teorije ljudskih prava. Jedna od najznačajnijih ideja ovog autora jest ideja samoupravljanja škole, gdje na općem školskom sastanku glas djeteta vrijedi jednako kao i glas učitelja. Autor smatra kako će alatom podijeljenog vođenja utjecati na školsku demokratizaciju. Škola Marie Montessori (Bognar i Matijević, 2002) se zalaže za otvoreni i fleksibilan kurikulum u čijem razvoju mogu sudjelovati i sami učenici. Fleksibilnom shemom predloženih aktivnosti, djeca se potiču na sudjelovanje u odlukama

vezanim uz plan i program rada. Na ovaj način Montessori nastoji instrumentom kurikulumu utjecati na promjenu školske kulture u smjeru njene veće demokratičnosti. Waldorfska škola temelji se na orijentaciji nastavnih sadržaja na duhovne potrebe i duševni razvoj učenika, na nastavi umjetnosti i ručnom radu, na zajedničkom odgoju muške i ženske djece te djece iz različitih socijalnih sredina i slojeva, na organizaciji nastave po epohama, kolektivnoj samoupravi u školi, suradnji učitelja i roditelja, te na stjecanju znanja u izvornoj stvarnosti (isto, 2002). U spomenutim elementima vidljiv je naglasak na razvoju odnosa temeljenih na međusobnom uvažavanju i razumijevanju različitosti, kao i značaj kurikulumu (usmjerenost na učenika) i vođenja (kolektivna samouprava) u razvoju uspješnih škola.

Kao elemente uspješnih i djelotvornih škola različiti autori navode i elemente demokratizacije. Sammons, Hillman i Mortimore (1995) govore o 11 čimbenika djelotvornih škola: stručno vođenje, zajednička vizija i ciljevi, okolina učenja, koncentracija na poučavanje i učenje, visoka očekivanja, pozitivno potkrepljivanje, praćenje napredovanja, prava i odgovornosti učenika, svrhovito poučavanje, škola kao organizacija koja uči, te suradnja između obitelji i škole. Hoy, Tarter i Kottkamp (1991) govore o zdravim, učinkovitim školama kao onima koje su otvorene (open schools). Karakteristike otvorene škole su suradnja, poštivanje i otvorenost između voditelja škole i odgojno-obrazovnog osoblja škole. Voditelj škole poštuje ideje učitelja, često ih pohvaljuje. Daje učiteljima slobodu da samostalno donose odluke bez jake kontrole. Cijene se dobri odnosi između učitelja. U Hrvatskoj se također, govoreći o uspješnim školama, govori o konceptima vezanim uz demokratizaciju škola. Pivac (2009) govori kako školu koja je uspješna karakterizira suvremeno koncipirana organiziranost temeljena na znanju,



razvoju, kreativnosti, produktivnosti, inovativnosti i anticipativnosti. Nju, kaže autor, obilježava zadovoljstvo, optimizam, tolerancija, odgovornost, ali i spremnost na permanentno učenje, unaprjeđenje, usavršavanje, mijenjanje, razvijanje škole i učenika i učitelja u njoj. Gore predstavljeni autori prepoznaju kao uspješne škole one koje njeguju temeljne demokratske vrijednosti (poštivanje prava i odgovornosti, tolerancija) te one koje njeguju odnose temeljene na međusobnom razumijevanju i uvažavanju. Vođenje je istaknuto kao značajan element u razvijanju uspješnih škola. Uspješno vođenje je ono koje se temelji na zajedničkoj viziji i ciljevima, koje se ostvaruje suradnjom voditelja škola i ostalih školskih dionika, te koje pruža učiteljima dozu autonomije kao i mogućnosti napretka.

Rezultati dosad provedenih istraživanja nisu izdvojili niti jedan element demokratizacije škola koji bi nepovoljno djelovao na uspješnost škole. Ovaj podatak ne upućuje na to da takva ograničenja ne postoje, već potencijalno upućuje na nedostatak istraživanja usmjerenih isključivo na širenje spoznaja u području demokratizacija škola i njihovih školskih kultura.

Grupiranje elemenata demokratizacije škola raspršenih u raznim teorijskim objašnjenjima uspješnih škola u jedan „ideal-tip“, uvjetuje razvoj pojma demokratske školske kulture, koji će biti objašnjen u nastavku.

### **2.3.Prikaz dosadašnjih spoznaja o konceptu demokratske školske kulture**

Demokratska školska kultura temelji se na specifičnim vrijednostima i normama. Razni autori (Ehman, 1980; Apple i Beane, 1995; Spajić-Vrkaš, 2014) demokratsku školsku kulturu primarno povezuju uz pojam prava te joj pridružuju vrijednosti koje proizlaze iz teorije ljudskih prava. Ehman (1980) navodi kako je demokratska školska kultura centrirana oko demokratskih vrijednosti, u kojoj učenici sudjeluju u donošenju pravila i organizaciji različitih događaja (Lenzi i sur., 2014), te u kojoj se promiče sloboda izražavanja (Vieno i sur., 2005). Naznaku demokratskih vrijednosti, ali i načina djelovanja u demokratskim školama sumiraju Apple i Beane (1995) u knjizi *Demokratske škole*, gdje objašnjavaju kako je centralna misija demokratskih škola promovirati “sadržaj” demokracije. Oni demokraciju vide kao “idealiziran” set vrijednosti i normi koje moramo živjeti i koje nas moraju voditi. Pod sadržajem demokracije autori podrazumijevaju brigu za dostojanstvo i prava individua i manjina te brigu za dobrobit drugih i “zajedničko dobro”. Slično govore i John i Osborn (1992; prema Mellor i Elliot, 1996) koji demokratskom školom smatraju školu koja učenike potiče na prihvaćanje različitosti.

Na temelju demokratskih vrijednosti i normi, demokratska školska kultura je prožeta specifičnim odnosima. U njoj se njeguju međusobno povjerenje i pozitivni odnosi između svih školskih aktera te se razgovara o temama koje su važne i značajne (Homana, Barber i Torney-Purta, 2006). Odnosi u demokratskim školskim kulturama trebaju njegovati slobodu izražavanja mišljenja, kao i poticati razvoj i primjenu kritičkog mišljenja (Hyde i LaPrad, 2015). Apple i Beane (1995) se zalažu za stvaranje otvorenog prostora za ideje, koji se mora transformirati i unutar samih učionica, zaključuju John i Osborn (1992; prema Mellor i Elliot, 1996).

Autori koji govore o demokratskoj školskoj kulturi govore i o važnosti toga da su demokratske vrijednosti i prakse integrirane u elemente kurikuluma, organizaciju učenja i poučavanja i školsko vođenje. Hyde i LaPrad (2015) opisuju demokratsku školsku kulturu kao onu u kojoj učitelji razmišljaju kako da kritički interpretiraju ono što su dužni poučavati prema nacionalnom kurikulumu. Oni svoj rad s učenicima temelje na slobodi kretanja i slobodi misli, te nastoje odgovoriti na veliku količinu propisanog znanja novim nastavnim metodama. U demokratskim školskim kulturama odgovornost oko donošenja odluka se dijeli na sve u školskoj zajednici, što onemogućuje samovolju učitelja i školskog osoblja u tim procesima (Mintz, 2005). Takvo školsko vođenje se može zvati i “upravljanje školom povjerenstvima i odborima”, “jednako pravo glasa”, “participativna demokracija”, “samo-upravljanje” te “konsenzus” (Dunder, 2013). U demokratskim školskim kulturama se od učitelja, roditelja, predstavnika zajednice i ostalih građana očekuje kritičko sudjelovanje u razvijanju školskih politika i programa (Apple i Beane, 1995).

Važna karakteristika demokratske školske kulture je njezin temeljni cilj. Demokratska školska kultura treba sudjelovati u razvoju aktivnog građanstva, na način da njen kurikulum sadrži elemente učenja o ljudskim pravima i demokratskom građanstvu. Homana, Barber i Torney-Purta (2006) navode *stjecanje znanja i razumijevanja o konceptu građanstva te izgradnju vještina aktivnog sudjelovanja* kao jedan od sedam elemenata koji se trebaju nalaziti u svakoj školi koja njeguje demokratski odgoj i obrazovanje. Na taj način, demokratska školska kultura promovira razvoj demokratskih vještina kao što su kompetentno sudjelovanje u procesima donošenja odluka te rast povjerenja prema demokratskim institucijama (Lenzi i sur., 2014). Dewey (1916), začetnik ideje demokratskih škola, navodi da pojedinci mogu jedino razumjeti što znači biti demokratski

građanin na način da postanu aktivni sudionici u svojoj primarnoj zajednici (školi). U toj se školi od učenika traži da rješavaju praktične, moralne i društvene probleme kroz zajedničke aktivnosti i podijeljeno školsko vođenje.

Prikaz trenutnih spoznaja u području demokratske školske kulture vodi ka zaključku da su nužan preduvjet razvoja demokratske školske kulture demokratske vrijednosti i demokratske norme. Na njima se treba temeljiti rad škole, a posljedično, na temelju njih, se razvijaju demokratski odnosi. Razvoj demokratske školske kulture nužno mora biti integriran i u elemente kurikuluma, školskog vođenja i sadržaje učenja i poučavanja. Značajke kurikuluma, kao što su fleksibilnost i otvorenost te autonomija učitelja u njegovoj provedbi, nužni su za razvoj demokratske školske kulture. Važno je da kurikulum sadrži elemente iz područja odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo. Naposljetku, u demokratskim školskim kulturama postoji raspodjela uloga u procesima donošenja odluka, te se u procese školskog vođenja uključuju učitelji, učenici i roditelji.

#### **2.4. Istraživanja demokratske školske kulture**

Postoji mali broj istraživanja koja pristupaju konstrukt demokratske školske kulture holistički, sa svrhom njenog boljeg razumijevanja i/ili njene operacionalizacije. Autori uglavnom istražuju proces razvoja demokratske školske kulture, odnosno transformacije škole u demokratsku školsku zajednicu (Rusch i Perry, 1993; Rusch, 1994; Reitzug i O`Hair, 2002; Willimas, Cate i O `Hair, 2009) i povezanost demokratske školske kulture s razvojem društveno-poželjnih vrijednosti kod učenika (Dworkin, Saha i Hill , 2003; Vieno i sur., 2005; Dobozy, 2007; Batarelo i sur., 2010; Fear i Edwards, 2011; Lenzi i sur., 2014;

Spajić-Vrkaš, 2016). U nastavku poglavlja će se ukratko predstaviti spomenuta istraživanja.

#### 2.4.1. Razvoj demokratske školske kulture

Rusch (1994) istražuje demokratske prakse unutar dvije škole koristeći se kvalitativnom i kvantitativnom metodologijom. Istraživačica je željela otkriti što zaposlenici ove dvije škole znaju o demokratskim praksama te kako se odnose prema onome što znaju. Njen temeljni zaključak je kako sudionici istraživanja iz obje škole trebaju još mnogo naučiti o demokratskim praksama u školi. Donijela je četiri značajna zaključka za područje razvoja demokratske školske kulture. Prvi zaključak ove autorice jest kako svjesno razvijanje demokratskih vrijednosti (kao što su jednakopravnost i inkluzija) u školi doprinosi unaprjeđenju demokratskih praksi i kvalitete međuljudskih odnosa. Nadalje, zaključuje kako je demokracija vrlo težak posao, posebno iz razloga što je vrlo teško nadići prepreke tradicionalizma u školama, kao što su postojanje jasne hijerarhije i statusa, dugoročnih programa i malog broja mogućnosti za otvoreni dijalog. Učitelji u ispitanim školama često vjeruju da promjenom načina na koji govore i/ili djeluju njihova praksa postaje „demokratska“. Međutim, sve dok se ne suoče s tim da demokratske prakse iziskuju i promjenu nekih fundamentalnih vrijednosti, do tada demokracija neće u potpunosti zaživjeti u tim školama. Rusch zaključuje kako demokratske prakse u školama mogu uspjeti jedino ako se rasprava o suradničkom vođenju škole bavi i pitanjima razbijanja statusa i hijerarhije u školama. Rezultati istraživanja pokazuju važnost simultanog rada na razvoju demokratskih vrijednosti, demokratskih praksi i suradničkog vođenja kroz

propitivanje tradicionalnih struktura hijerarhije i moći prilikom transformacije školske kulture.

Važnost razumijevanja koncepata demokracije ističu i Reitzug i O`Hair (2002) koji su pratili razvoj 6 osnovnih škola u demokratske školske zajednice. U svojim zaključcima navode kako je transformacija škole u demokratsku zajednicu dugačak, spor i često frustrirajući proces, koji nužno treba započeti diskusijom između svih članova te škole o tome što znači demokratsko, što je to demokratska školska kultura i koji su ideali demokracije. Autori ističu kako je izrazito važno poticati članove škole na suradnju, komunikaciju i povezivanje te na taj način razvijati povjerenje između njih i osjećaj međusobne odgovornosti. Nemoguće je razviti demokratsku školsku kulturu bez podijeljenog vođenja u kome ravnatelj dijeli svoju moć i odgovornost na ostale članove škole. Uloga ravnatelja u demokratskim školama je poticati i ohrabrivati učitelje da se uključe u procese vođenja. Učitelji trebaju također doprinosti razvoju demokratske školske kulture stvaranjem demokratskih učionica te poticanjem učenika na suradnju s ostalim učiteljima i učenicima. Autori zaključuju kako razvoj demokratske školske kulture nije stanje koje se želi postići, nego ideal prema kojem se teži u neprekidnoj borbi.

O razvoju demokratske školske kulture govore i Williams, Cate i O`Hair (2009) koji su na studiji slučaja pet srednjih škola istraživali transformaciju škola u demokratske školske zajednice prema IDEALS<sup>11</sup> okviru. Rezultati istraživanja opisuju korake transformacije tradicionalnih školskih struktura u demokratsku školsku kulturu. Prvi korak je uspostavljanje informalnih i formalnih struktura koje otvaraju prilike za traganje za

---

<sup>11</sup> O`Hair i sur. (2000) su predložili okvir koji predlaže strategije kojim se škole mogu transformirati u demokratske školske zajednice u 6 područja: traganje, diskurs, pravednost, autentičnost, vođenje i usluge.

rješenjima, za razgovor i diskusiju te pružaju potporu razvoju podijeljenog vođenja. S tim novo-razvijenim strukturama mijenja se praksa u učionici koja postaje više orijentirana na učenika i omogućava autentičnost učitelja. Kroz autentičnost u učenju i poučavanju razvijaju se vrijednosti jednakopravnosti i inkluzivnosti. Sljedeći korak u transformaciji škole u demokratsku školsku kulturu uključuje i školsko vođenje, u kome voditelji škola razvijaju nove suradničke strukture vođenja. S vremenom se sve više otvaraju mogućnosti da se čuje glas učenika. Autori zaključuju, slično kao i prethodni autori da razvoj demokratske školske kulture u praksi zahtjeva vrijeme, visok stupanj razumijevanja demokracije, umrežavanje i vanjsku podršku te smislene akcije školskih voditelja na putu ka promjeni.

Rusch i Perry (1993) provele su zanimljivo istraživanje o tome kako učitelji reaguju na promjenu škole u demokratsku školsku zajednicu. Koristeći se kvantitativnom i kvalitativnom istraživačkom paradigmatom, ove autorice su došle do zaključaka o promjeni školske kulture i o protivljenju promjeni. Prvi zaključak koji autorice iznose jest da u svim školama, neovisno da li su na početku promjene ili već u toku promjene, prevladavaju stereotipi i stigmatizacija starijih i iskusnijih učitelja. Na njih su se ostali učitelji referirali kao na one koji su u otporu prema promjeni i koji rade stvari „na svoj ustaljeni način“. Međutim, s druge strane, intervjui s starijim, iskusnijim učiteljima su pokazali kako oni smatraju da je taj dojam o njima kriv te su sami pokazali značajan entuzijazam i motivaciju za sudjelovanje u promjeni. Njihova je percepcija da mlađi kolege nisu spremni čuti njihova prethodna iskustva sudjelovanja u sličnim promjenama, dok su oni, s druge strane, voljni od njih učiti o novim metodama u nastavi. Autorice nadalje zaključuju kako povećanjem demokratskih praksi i stupnja sudjelovanja u školama ne dolazi nužno do

promjene stereotipnog ponašanja. Međutim, u školama u kojima postoji pet ili više godina rada na razvoju demokratske školske zajednice, učitelji koji su na polovici karijere su bili spremni priznati da su imali određene predrasude prema dobi i iskustvu te su bili pozitivno iznenađeni predanosti i napretku svojih starijih i iskusnijih kolega. Autorice zaključuju kako njihovo istraživanje ukazuje na važnost toga da se prilikom promjena na svakog učitelja gleda kao na individuu, a ne kao na pripadnika određene skupine. U fokusu promjene treba biti upravo (nova) pozicija učitelja unutar organizacije i događaji koji utječu na njegove stavove, kao i diskusije koje vode njihovom osvještavanju i promjeni.

Svi autori (Rusch i Perry, 1993; Rusch, 1994; Reitzug i O`Hair, 2002; Willimas, Cate i O`Hair, 2009) se slažu kako je proces razvoja demokratske školske kulture proces koji zahtjeva vrijeme, trud i kontinuiran rad. Kao što navode Reitzug i O`Hair, ne radi se o destinaciji, već o putovanju. Na samom početku tog procesa važno je zajednički odrediti značenje pojmova demokracije, demokratskih vrijednosti i demokratske školske kulture. Samo jednoznačno razumijevanje ovih pojmova može dovesti do zajedničke vizije promjene o kojoj govori Fullan (2007). Nakon toga, naglasak se stavlja na razvoj demokratskih odnosa, koji su neostvarivi bez podijeljenog vođenja, odnosno podjele odgovornosti za procese vođenja s ravnatelja na ostale članove školske zajednice.



#### 2.4.2. Efekti razvoja demokratske školske kulture

Imajući na umu zaključke gore predstavljenih istraživanja, koji upućuju da je razvoj demokratske školske kulture dugačak i zahtjevan proces, neki od istraživača kako bi odgovorili na pitanje *zašto je važno transformirati škole u demokratske školske zajednice* nastoje demokratsku školsku kulturu staviti u odnos s razvojem društveno pozitivnih vrijednosti kod učenika i učitelja. Tako na primjer Lenzi i sur. (2014) i Dobozy (2007) svojim istraživanjem nastoje objasniti odnos između demokratske školske kulture i razvoja građanske odgovornosti kod učenika, dok Vieno i sur. (2005) i Fear i Edwards (2011) demokratsku školsku kulturu stavljaju u odnos s povećanim razvojem učeničke pripadnosti zajednici. Hrvatske istraživačice Batarela i sur. (2010) i Spajić-Vrkaš (2016) također govore o pozitivnim elementima i vrijednostima demokratskih školskih kultura.

Lenzi i sur. (2014) razvili su model demokratske školske kulture, koji su operacionalizirali putem konstrukta građanske odgovornosti i očekivanog budućeg građanskog angažmana. Na temelju ovog modela su ispitali u kojoj su mjeri pravednost u školi (kao vrijednost demokratske školske kulture) i poticanje diskusija u školi (kao dio demokratskih odnosa) povezani s razvojem vrijednosti građanske odgovornosti kod učenika i njihovim očekivanim budućim građanskim angažmanom. Istraživanje je provedeno na učenicima između 11-15 godina. Provedenim istraživanjem su utvrdili kako demokratska školska kultura putem otvaranja mogućnosti građanskih diskusija u školi te povećanjem percepcije pravednosti u školskom okruženju potiče građanski razvoj učenika i njihovu želju za budućim angažmanom u lokalnoj zajednici.

Vieno i sur. (2005) su također povezali pitanje razvoja vrijednosti kod učenika (zajedništvo i osjećaj pripadnosti školi) s prakticiranjem demokratskih praksi u okviru demokratskog

kurikuluma. Autori su proveli istraživanje na učenicima u dobi od 10-18 godina. Rezultati istraživanja pokazuju kako je osjećaj zajedništva u školi uvelike povezan s provedbom demokratskih školskih praksi u školi, kao što su sudjelovanje učenika u donošenju pravila i organiziranju raznih događaja, poticanje slobode izražavanja te prakticiranje pravednosti u odnosu na donesena pravila i u odnosima s učiteljima.

Pozitivnim učincima razvoja demokratska školske kulture na učenike bavila se i Dobozy (2007). Autorica je provela 4 studije slučaja, u 4 osnovne škole koje imaju reputaciju da eksplicitno koriste demokratske obrazovne prakse i koje njeguju različitost, a pritom se razlikuju u socio-ekonomskim uvjetima, u veličini i lokaciji u odnosu na urbano/ruralno. Autorica zaključuje da zbog specifičnih praksi u ovim školama, sve četiri škole prepoznaju iste pozitivne efekte na svoje učenike. Zbog jasno postavljenih pravila rada koja se temeljene na poštivanju dostojanstva svake osobe, u ovim se školama i učitelji i učenici osjećaju sigurno i znaju da se poštuju njihova prava i dostojanstvo. S druge strane, zbog procesa stvaranja zajedničkog razumijevanja smisla demokracije, učenici su svjesni i svojih osobnih odgovornosti u odnosu na spomenuta prava i pravila. Smisljeno uključivanje učenika u procese donošenja odluka ima pozitivne učinke i na školsku kulturu i na učenike, tako što je generalno poboljšana komunikacija, niži je stupanj pojavnosti problema ponašanja, a učenici su društveno i politički osnaženi.

Autorice Fear i Edwards (2011) su pratile razvoj demokratske kulture u školi u trogodišnjem akcijskom istraživanju. U tom su razdoblju primijetile niz pozitivnih efekata koje razvoj demokratske zajednice ima na čitavu školu i sve njene aktere. Kao najznačajnije učinke autorice ističu razbijanje hijerarhije u školi i podjelu odgovornosti na veći broj školskih članova te značajno poboljšanje odnosa učitelj-učenik-roditelj-škola.

Učitelji su pronašli mnogobrojne načine da roditelji postanu dio škole. Učenici, učitelji i roditelji su razvili osjećaj pripadnosti zajednici te su unosili znanje i osobne interese u proces kao instrumente zajedničkoj razvoja školske kulture.

Dworkin, Saha i Hill (2003) su istraživali koliki je utjecaj razvoja demokratske školske kulture na profesionalno sagorijevanje učitelja. Došli su do zaključka kako postoji značajna statistička povezanost između osobnih demokratskih politika i praksi ravnatelja škole i snižavanja rezultata učitelja u stupnju njihovog profesionalnog sagorijevanja. Suradnja i dobri odnosi s kolegama, iako su isto tako značajni, imali su puno manji efekt od njegovanja demokratskih praksi u školama.

Opis pozitivnih karakteristika demokratske školske kulture nude istraživanja Batarelo i sur. (2010) i Spajić-Vrkaš (2016). Rezultati njihovih istraživanja pokazuju kako se demokratska školska kultura može razviti i transformirati u različite pod-kategorije školskih kultura, koje se međusobno razlikuju u postojanju i/ili izostanku određenih demokratskih vrijednosti i demokratskih praksi. Batarelo i sur. (2010) su u istraživanju provedenom na učenicima u dobi od 14. i 15. godina te na učiteljima osnovnih škola ispitali obilježja školske kulture te faktorskom analizom utvrdili postojanje 5 latentnih dimenzija demokratske školske kulture koje pretpostavljaju postojanje ili odsustvo određenih elemenata demokratizacije. Uz egalitarnu, tradicionalističku, responsivnu i autoritarnu školu, ovi autori razlikuju i suvremenu demokratsku školu kao onu u kojoj aktivnosti odražavaju etničku, vjersku i jezičnu raznolikost sredine, koja pridaje veliku pozornost ekološkom osvješćivanju učenika, u kojoj se učenici potiču na dobrovoljni humanitarni rad, koja je vježbaonica demokratskog ponašanja i u kojoj se njeguje kultura dijaloga i nenasilja. Instrument korišten u istraživanju Batarelo i sur. (2010) je ponovo korišten u

istraživanju 2016. godine na uzorku učenika u dobi od 14. i 15. godina kojim su utvrđene slične teorijske dimenzije školskih demokratskih zajednica (Spajić-Vrkaš, 2016). Spajić-Vrkaš (2016) u ovom ponovljenom istraživanju, *školu – demokratsku zajednicu učenja* opisuje kao školu s poželjnim odnosima između učenika i učitelja, što uključuje naglašavanje pozitivnih, a ne negativnih strana učenika i poštovanje njihova dostojanstva od strane učitelja te učeničko prihvaćanje stručnih suradnika kao savjetodavnoga, a ne korektivnog tijela škole. Učenici imaju snažan osjećaj pripadnosti takvoj školi, doživljavaju je kao zajednicu i imaju dojam da je njihov glas važan kod donošenja školskih odluka. U njoj se njeguje nacionalni i lokalni identitet, pri čemu se ne zapostavlja ni učenje o kulturnoj raznolikosti sredine kojoj škola pripada. Dodatna zanimljivost u ovom istraživanju jest da se u okviru promjene škole u smjeru demokratizacije najveće promjene zamjećuju u području nenasilnog rješavanja sukoba. Učitelji su procjenjivali u kojoj mjeri posjeduju specifične kompetencije važne za kvalitetnu provedbu odgoja i obrazovanja za demokraciju u školama te su istaknuli kako su najviše pripremljeni za rad na dimenziji demokratske školske kulture koja pretpostavlja nenasilno rješavanje sukoba (Spajić-Vrkaš i sur., 2016). Naime, ispitani učitelji su istaknuli da je tema nenasilnog rješavanja sukoba bila jedna od onih za koje su se učitelji osjećali najkompetentniji da ju provode (više od 90% učitelja), što Spajić-Vrkaš i sur. (2016) objašnjavaju kao rezultat dugogodišnjeg djelovanja organizacija civilnog društva upravo u obrazovanju učitelja o tim temama. Također, u istom istraživanju, učitelji su prepoznali upravo smanjenje nasilja među učenicima kao najveću promjenu koja se desila pod utjecajem uvođenja tema o demokratskom građanstvu u njihove škole.

Iz predstavljenih istraživanja moguće je zaključiti kako autori kao odgovor na pitanje *zašto uopće razvijati demokratsku školsku kulturu* uz nju primarno povezuju ideju razvoja odgovornih i kompetentnih učenika za aktivno sudjelovanje u zajednici. Rezultati prikazanih empirijskih istraživanja pokazuju kako učenici koji pohađaju školu koja njeguje razvoj demokratskih vrijednosti, demokratskih normi i demokratskih odnosa, stječu znanja i razvijaju društveno poželjne vještine i stavove koji će ih u budućnosti činiti aktivnim i odgovornim članovima njihovih zajednica. Predstavljena istraživanja ukazuju i kako razvoj demokratske školske kulture pozitivno utječe na čitavu školu, kao i na učitelje i roditelje, koji počinju međusobno surađivati i osjećati se kao članovi zajednice.

U području istraživanja koja nastoje odgovoriti na pitanje *zašto je potrebno razvijati demokratsku školsku kulturu*, postoji veliki opus istraživanja koji je primarno orijentiran na karakteristiku suradničkog i podijeljenog školskog vođenja demokratskih školskih kultura (Imber, 1984; Rice i Schneider, 1994; Smylie, Lazarus i Brownlee-Conyers, 1996; Rainer i Guyton, 1999; Keung, 2008; Normore i Jean Marie, 2008; Mager i Nowak, 2012). S obzirom da se u nastavku fokus sužava upravo na demokratsko školsko vođenje, ova će istraživanja biti predstavljena nešto kasnije.

### **3. DEMOKRATSKO ŠKOLSKO VOĐENJE**

Pregled istraživanja o školskoj kulturi pokazuje da je razvoj specifičnih obilježja demokratske školske kulture povezan s obilježjima školskog vođenja. Stoga je u nastavku detaljnije opisan fenomen školskog vođenja, najčešće kategorizacije tipova, modela odnosno stilova (školskog) vođenja te obilježja demokratskog školskog vođenja. Naposljetku, predstavljena su istraživanja koja odgovaraju na pitanja zašto razvijati demokratsko školsko vođenje, kako se ono može razvijati te koja je njegova uloga u razvoju demokratske školske zajednice.

#### **3.1. Školsko vođenje**

Postoji mnogo definicija školskog vođenja. Neki autori u ovom području nude svoje definicije (Gardner, 2007; Kouzes i Posner, 2007; Pont, Nusch i Moorman, 2008; Stein, 2015), dok drugi pokušavaju integrirati više definicija raznih autora kako bi objasnili temeljne elemente vođenja (Bush, 2003; Bass i Bass, 2008; Bush i Middlewood, 2013). Bass i Bass (2008) pišu o postojanju velikog broja definicija vođenja te zaključuju kako se prilikom definiranja vođenja najčešće autori koncentriraju na voditelja kao osobu (njegovu osobnost, karakteristike, attribute), na njegovo ponašanje (simbol, pričanje priča, predavanja, govori, svrhovito i uvjerljivo ponašanje), na njegov utjecaj (ostvarivanje ciljeva i utjecaj na odnose) i na interakciju između voditelja i sljedbenika (odnosi moću, promjena i definiranje uloga). Isti autori zaključuju kako je potraga za jednom, ispravnom, definicijom vođenja besplodna. Umjesto toga, odabir prihvatljive definicije nekog autora treba ovisiti o metodologiji i supstantivnim aspektima vođenja na koje je autor, odnosno

istraživač, fokusiran. U ovom će se poglavlju predstaviti definicije koje su nastojale objediniti više definicija vođenja (Bush, 2003; Bass i Bass, 2008; Bush i Middlewood, 2013) te definicije školskog vođenja nekih stranih i domaćih autora (Gardner, 2007; Kouzes i Posner, 2007; Pont, Nusch i Moorman, 2008; Peko, Milnarević i Gajger, 2009; Burcar, 2013; Stein, 2015).

Unatoč tome što Bass i Bass (2008) navode da je nemoguće donijeti jedinstvenu definiciju u ovom području na kraju svog pregleda raznih definicija oni se opredjeljuju za „objedinjujuću“ definiciju vođenja. Prema ovim autorima, vođenje je interakcija između dva ili više članova grupe koja često uključuje strukturiranje ili restrukturiranje situacije, percepciju i očekivanja članova grupe. Pritom su voditelji agenti promjene, čiji je utjecaj na druge snažniji od utjecaja drugih na njih. Vođenje smatraju usmjeravanjem pažnje ostalih članova grupe prema ciljevima i načinima ostvarivanja tih ciljeva, prilikom čega bilo koji član grupe može biti izložen nekom stupnju vođenja. Zajedničku definiciju vođenja donijela je i GLOBE<sup>12</sup> organizacija 1994. godine, u suradnji s 84 znanstvenika iz 56 država. GLOBE navodi kako je *vođenje sposobnost utjecaja i motivacije te stvaranja mogućnosti članovima organizacije da sudjeluju u tome da njihova organizacija postane efektivna i uspješna*. Elementi ove definicije vidljivi su i u objedinjujućoj definiciji školskog vođenja autora Bush i Middlewood (2013) koji navode da školsko vođenje sadrži tri dimenzije: utjecaj jedne ili više osoba na pojedince ili grupe ljudi kako bi se organizirale aktivnosti i odnosi unutar određene grupe ili organizacije, temelj na osobnim i profesionalnim vrijednostima, te postojanje razvijene i artikulirane vizije pojedinca o

---

<sup>12</sup> GLOBE je akronim za “Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness“

organizaciji. Bush (2003), kao jedan od vodećih autora u području vođenja, nakon pregleda niza definicija i elemenata vezanih uz pojam vođenja govori o vođenju kao procesu utjecaja koji vodi k ostvarivanju željenih ciljeva. Ono uključuje inspiriranje i pružanje podrške drugima na putu ostvarenja vizije škole koja se temelji na jasnim osobnim i profesionalnim vrijednostima.

Mnogi autori na temelju uvida u veliki broj definicija, nude vlastite definicije školskog vođenja. Pont, Nusch i Moorman (2008) školsko vođenje smatraju procesom namjernog utjecaja na druge, temeljenog na artikuliranim ciljevima i rezultatima koji se nastoje ostvariti. Vrlo slično ovome govori i Gardner (2007), koji vođenje smatra procesom uvjeravanja ili primjerom kako pojedinac (ili tim) potiče grupu da ostvari ciljeve postavljene od strane voditelja samostalno ili zajednički s njegovim sljedbenicima. Kouzes i Posner (2007) vođenje nazivaju odnosom između onih koji teže tome da vode i onih koji ih odlučuju slijediti, dok Stein (2015) vođenje naziva planiranjem, usmjeravanjem, kontroliranjem i organiziranjem, prožeto utjecajem na ljude i inspiriranjem istih na uspjeh.

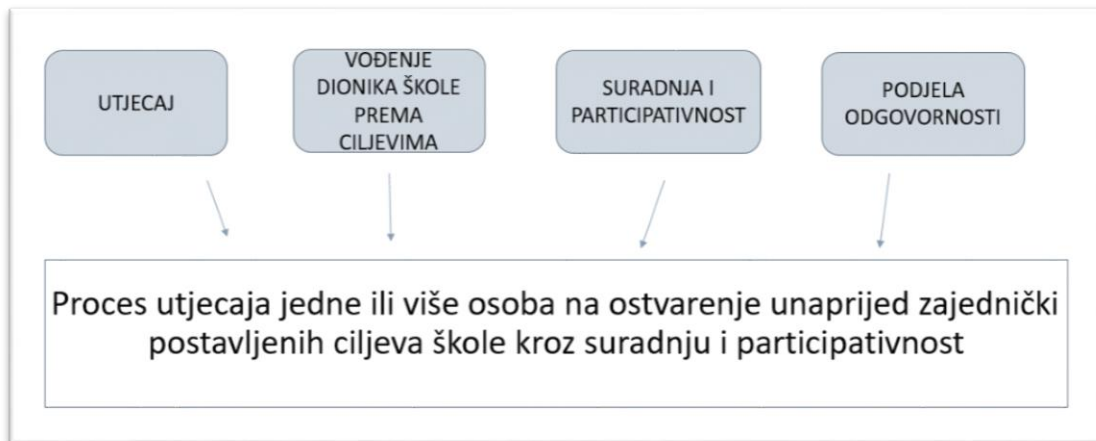
Iz dosad predstavljenih definicija vidljivo je da autori ističu dva temeljna elementa školskog vođenja: utjecaj na druge te namjerno/svjesno vođenje sljedbenika prema nekim ciljevima. U recentnim prikazima dosadašnjih spoznaja o školskom vođenju, autori često raspravljaju o odnosu konstrukta školskog vođenja i srodnih konstrukata: osobito se ističu rasprave koje nude razgraničenja pojmova (školskog) vođenja i (školskog) menadžmenta (engl. leadership vs management). Naime, zbog sličnosti između menadžmenta i vođenja, mnogi su autori kroz povijest ove termine izjednačavali. Prema Bass i Bass (2008) vođenje, za razliku od menadžmenta, uključuje stvaranje vizije za razvoj organizacije, poticanje članova organizacije na napredovanje te poticanje zaposlenika na donošenje odluka.



Vođenje uglavnom uključuje i menadžment organizacije, koje se očituje kroz planiranje, organiziranje, strukturiranje i kontroliranje. Pont, Nusch i Moorman (2008) isto tako vođenje smatraju širim konceptom od menadžmenta gdje se odgovornost za razvoj organizacije dijeli na više ljudi, unutar i izvan škole. Suvremeno školsko vođenje bi trebalo njegovati one odrednice školskog vođenja koje upućuju na veću participativnost svih dionika i na sudjelovanje više osoba u procesima donošenja odluka i rješavanja problema. Stein (2015) također navodi kako bi vođenje škole kroz jednu vodeću poziciju moći na vrhu piramide trebalo zamijeniti vođenjem kroz kolegijalnost i suradnju. Dakle, uz gore identificirane elemente školskog vođenja, utjecaj na druge te namjerno vođenje sljedbenika prema nekim ciljevima, suvremeno školske vođenje za razliku od menadžmenta, naglasak stavlja na uključivanju većeg broja osoba u procese vođenja.

Često uz ili kao definicije vođenja autori govore o određenim karakteristikama, ponašanjima ili utjecaju voditelja kako bi objasnili ovaj konstrukt (Bass i Bass, 2008). Kouzes i Posner (2007) govore o ulozi voditelja škole u suvremenom školskom vođenju te prepoznaju njegovih pet temeljnih zadataka: pokazati put kojim treba ići svojim primjerom, stvoriti zajedničku viziju, izazvati proces, omogućiti ostalima da djeluju te prepoznati i cijiniti uspjehe. Stein (2015) smatra da voditelj treba planirati, organizirati, voditi, inspirirati i kontrolirati. Hrvatski istraživači najčešće pristupaju definiranju školskog vođenja upravo kroz uloge suvremenih voditelja škole. Staničić (2006) navodi kako bi voditelj škole trebao usklađivati financijske, administrativne, ljudske i vremenske potencijale u školskom sustavu. Prema Burcar (2013) suvremeni voditelj škole je ključna osoba koja planira, organizira, koordinira i vodi. Peko, Mlinarević i Gajger (2009) smatraju da učinkoviti voditelj motivira, kreira viziju, vodi tim, potiče profesionalni razvoj te

delegira ovlasti i ugled. Opisom ovih uloga autori već gore prepoznatim elementima školskog vođenja, nadodaju zadatak voditelja škola da cilj prema kojem vodi i koordinira svoje sljedbenike bude zajednički donesen.



Slika 2 Elementi školskog vođenja

Na temelju pregleda definicija, možemo zaključiti kako iako ne postoji jedinstvena definicija školskog vođenja, autori govore o par neizostavnih elemenata ovog konstrukta (Slika 2): utjecaj jedne ili više vodećih osoba na sljedbenike te vođenje i koordiniranje tih osoba na putu prema ostvarenju unaprijed postavljenih ciljeva. Suvremeno školsko vođenje donosi i element suradnje i participativnosti, koji podrazumijeva motiviranje i usmjeravanje drugih na ostvarenje zajednički postavljenih ciljeva, kao i dijeljenje odgovornosti više ljudi za procese vođenja. Vodeći se ovim zaključcima, školskim vođenjem se može smatrati *proces utjecaja jedne ili više osoba na ostvarenje unaprijed zajednički postavljenih ciljeva škole kroz suradnju i participativnost*.

### **3.2. Suvremeni zahtjevi odgojno-obrazovne politike u području školskog vođenja**

Suvremena istraživanja vođenja škola (Bush, 2003; Bush i Middlewood, 2013; Pont, Nusch i Moorman, 2008; Peko, Mlinarević i Gajger, 2009; Stein, 2015) koji govore kako klasični modeli vođenja škole (koji proizlaze iz klasičnih teorija menadžmenta) više nisu u najboljem interesu škola, pretaču se i na aktualne strateške dokumente u području obrazovanja, na međunarodnoj i nacionalnoj razini. Međunarodni i nacionalni strateški dokumenti (OECD, 2013; UNESCO, 2016; Strategija obrazovanja znanosti i tehnologije, 2014) zahtijevaju usavršavanje modela i tipova vođenja škole, što će ukratko biti prikazano u nastavku poglavlja.

Vodeće međunarodne organizacije koje djeluju u području vanjskog vrednovanja i razvoja odgoja i obrazovanja ističu kako školsko vođenje mora postati participativno i uključivo. Rezultati OECD-ova istraživanja PISA 2012 kao jedan od ključnih faktora uspješnih škola ističu distribuirano vođenje, u kojem se učiteljima i drugim dionicima stvaraju mogućnosti da oblikuju i raspravljaju o školskim ciljevima i razvoju školskog kurikulumu (OECD, 2013). Na tragu Europske komisije (2013) koja prikazom odgojno-obrazovnih sustava u 32 Europske zemlje navodi kako je dio država počeo s provođenjem distribuiranog vođenja, no dio značajno zaostaje ili nailazi na probleme u tom procesu, UNESCO (2016) donosi istraživački izvještaj kojim ističe važnost provođenja reforme u vodećim pozicijama škola. UNESCO (2016) tvrdi kako velika povezanost vođenja škola i uspješnosti tih škola je ključan razlog da se uvedu promjene u vođenje škola na nacionalnoj, regionalnoj i međunarodnoj razini, koje se trebaju temeljiti na rezultatima istraživanja, novim saznanjima i primjerima dobre prakse.

Hrvatska odgojno-obrazovna politika prati ove europske trendove. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014) kao jedan od temeljnih elemenata vizije obrazovanja naglašava da “...odluke će se donositi na demokratski način uz sudjelovanje svih ključnih čimbenika, škole i nastavnici bit će samostalni u osmišljavanju svojeg rada...”. Nadalje, isti dokument ističe kao jedan od temeljnih ciljeva “Unaprijediti kvalitetu rukovođenja odgojno-obrazovnim institucijama”. Svojevrсна definicija uloge uspješnog voditelja u školama prema Strategiji (2014) sadrži sljedeće djelatnosti: postojanje jasne razvojne vizije, usmjerene na razvoj škole, građenje međusobnog povjerenja u kolektivu, osiguravanje uvjeta za kvalitetno poučavanje i učenje, obogaćivanje školskog kurikulumа, osnaživanje uloge učitelja i poticanje njihovog profesionalnog razvoja, poticanje izvrsne nastave, gradnja suradničkih odnosa u kolektivu i razmjena dobrih iskustava, te gradnja suradnje s dionicima izvan školske zajednice.

Zaključno, može se reći kako aktualni strateški dokumenti u području obrazovanja na međunarodnoj i nacionalnoj razini prate zahtjeve teoretičara odgoja i obrazovanja. U prethodnom poglavlju je zaključeno kako su temeljni elementi suvremenog školskog vođenja zahtjev za podjelom odgovornosti prilikom vođenja na više osoba te u odnosu na menadžment, pomak prema novim ulogama koje podrazumijevaju motiviranje i pružanje podrške svojim sljedbenicima u ostvarenju ciljeva. Očigledno vodeći strateški dokumenti u području obrazovanja zahtijevaju da se počnu događati promjene u području školskog vođenja te potiču na reformu u ovom području, primarno ističući razvoj suradnje i participativnosti prilikom vođenja odgojno-obrazovnih institucija.

### 3.3. Tipovi školskog vođenja u odnosu voditelja prema svojim sljedbenicima i u odnosu na broj uključenih osoba u vođenje

Zbog velike povezanosti školskog vođenja i uspješnosti škole (Fullan, 2007; Pont, Nusch i Moorman, 2008; Bush i Middlewood, 2013) razni istraživači školskog vođenja uočavaju i razvijaju tipove vođenja, kako bi utvrdili koji tipovi pospješuju učenikovo učenje te time škole čine uspješnijima (Bush i Glover, 2003; Collins, 2007; Bass i Bass, 2008; Pont, Nusch i Moorman, 2008; Goleman, Boyatzis i McKee, 2012; Bush i Middlewood, 2013). Velika se važnost pridaje tipu vođenja koji će voditelj škole primarno odabrati zbog toga što se pretpostavlja da tip vođenja određuje koliko će uspješno voditelj škole obavljati svoj posao (Engles i sur., 2008), ali i zbog moguće povezanosti tipa vođenja i školske kulture (McCarley, Peters i Decman, 2014). Prilikom razvijanja tipova vođenja autori se koriste različitim kriterijima kako bi razvili vlastitu tipologiju<sup>13</sup>. Jedna od najpoznatijih i najiscrpnijih tipologija je ona Buscha i Middlewooda (2013). U svojoj tipologiji oni razlikuju deset tipova vođenja u odnosu na kriterij usmjerenosti fokusa vođenja. Tako razlikuju *instrukcijsko vođenje* čiji fokus je na učenju i poučavanju, *menadžersko vođenje*, kojem je fokus na ispunjavanju zadataka unutar određenog hijerarhijskog okvira, *transakcijsko vođenje*, s fokusom na razmjeni znanja između voditelja škole i nastavnika, *transformacijsko vođenje*, fokusirano na očuvanje predanosti učitelja ciljevima voditelja i organizacije. Slijedi *participativno vođenje*, koje ima fokus na tome da se vođenje dijeli s

---

<sup>13</sup> Tako na primjer prema kriteriju vremena Pont, Nusch i Moorman (2008) razlikuju birokratskog administratora, novog javnog menadžera i ravnatelja s fokusom na učenje i poučavanje; isti autori (2008) prema kriteriju broja osoba uključenih u vođenje razlikuju različite modele vođenja: tradicionalni model, menadžerirani model, multi-agencijski model, ujedinjeni model i sistematski model. Prema kriteriju odnosa voditelja prema svojim sljedbenicima Goleman, Boyatzis i McKee (2002) razlikuju korektivnog, autoritarnog, afilijativnog, pokretnog, demokratskog voditelja i trenera.

nastavnicima i ostalim ključnim dionicima, *distribuirano vođenje*, s fokusom na tome da vođenje ne zavisi o formalnim ulogama, *moralno vođenje*, koje ima fokus na vrijednostima i vjerovanjima školskih vođa, *emocionalno vođenje*, čiji je fokus na individualnoj motivaciji i interpretaciji događaja, *postmoderno vođenje*, s fokusom na subjektivnim interpretacijama događaja, te *zavisno vođenje* koje pretpostavlja da pristupi vođenju zavise o kontekstu i prirodi događaja. Važno je napomenuti kako su razvijeni tipovi školskog vođenja zapravo teorijski modeli koji se u “čistom” obliku neće ostvariti u praksi. Stoga se može govoriti o dominaciji nekog tipa, koji je zasigurno kombiniran s odrednicama nekih drugih tipova (Bush i Glover, 2003).

U ovom će se poglavlju predstaviti tipologije u odnosu voditelja škole prema svojim sljedbenicima (Bass i Bass, 2008; Goleman, Boyatzis i McKee, 2012) i u odnosu na broj uključenih osoba u vođenje (Bush i Glover, 2003; Collins, 2007; Pont, Nusch i Moorman, 2008; Bush i Middlewood, 2013), zbog povezanosti ovih tipologija s demokratskim školskim vođenjem.

Kada autori govore o odnosu voditelja škole prema svojim sljedbenicima, često govore u kontekstu „demokratskog“ vođenja, kojeg stavljaju u odnos s nekim drugim tipom, uglavnom „autoritarnim“ vođenjem. O tome su promišljali i Bass i Bass (2008) suprotstavljajući ova dva termina. Demokratskim vođenjem smatraju ono vođenje koje je orijentirano na zaposlenike, odnose i zadovoljavanje potreba svih članova, koje je obzirno, podražavajuće, otvoreno, informalno i toplo. Njegova temeljna karakteristika u odnosu na autoritarni stil je da je orijentirano na ljude. S druge pak strane, autoritarno vođenje je orijentirano na posao, strukturu, zadatke, u njemu se primjenjuje kažnjavanje, zatvoreno je, formalno i hladno. Stavljajući u odnos uspješnost ova dva tipa vođenja, autori navode

kako gledajući dugoročno, pozitivni efekti demokratskog vođenja su i više nego očiti, posebno jer su razvoj zaposlenika, predanost, lojalnost i uključenost važni za produktivnost. No, ipak autori navode kako su brojim uvjetima autokratske metode uspješnije u brzom obavljanju kratkoročnih zadataka. Ovisno o tome kako se voditelj može odnositi prema onima koje vodi, Goleman, Boyatzis i McKee (2012) razlikuju 6 tipova školskog vođenja. Upravo kao jedan od stilova vođenja ovi autori prepoznaju demokratsko školsko vođenje, koje razlikuju od preostalih pet po tome što se u isticanju obilježja odnosa između voditelja i drugih ljudi teži konsenzusu kontinuiranim postavljanjem pitanja “*a što ti misliš*”. U ovoj kategorizaciji demokratskom stilu vođenja suprotstavljeni su sljedeći: *korektivan*, koji opisuje voditelja izjavom “radi kako ti kažem”; *autoritaran*, ili “pođi sa mnom” (prema voditeljevoj viziji); *afilijativan* koji njeguje model “ljudi dolaze prvi”; u *tempu* koji postavlja visoke standarde i u kojem voditelj potiče ostale “da učine kao i on i to sada”; te *trenerski* koji “trenira” ljude za budućnost potičući ih da “probaju ovo”.

Tipologije koje govore o odnosu voditelja škole prema njegovim sljedbenicima često prepoznaju demokratsko vođenje kao jedan od tipova vođenja. Autori ga razlikuju od ostalih po tome što je usmjereno na svoje sljedbenike i uključivanje i uvažavanje njihova mišljenja prilikom donošenja odluka, što vodi na zaključak da demokratsko školsko vođenje podrazumijeva uključivanje većeg broja osoba u procese vođenja. S obzirom da je jedan od vodećih trendova u području školskog vođenja upravo distribucija odgovornosti na veći broj osoba, dio autora prilikom izrade tipologije školskog vođenja uzima u obzir taj element kao ključan kriterij. Takve tipologije prikazane su u nastavku.

Tipologija s ovim kriterijem je razvijena u engleskom odgojno-obrazovnom sustavu, gdje Pont, Nusch i Moorman (2008) razlikuju pet modela vođenja ovisno o broju i načinu

uključenih dionika. Ovi autori svoju tipologiju predstavljaju u kontekstu vremena, odnosno kao razvoj školskog vođenja od tradicionalnog modela, gdje je voditelj škole vodeći učitelj (ravnatelj), preko menadžerskog modela, u kojem su u vodstvu uz vodećeg učitelja uključeni i su-voditelji i osoblje s duljim radnim iskustvom, do tri tipa podijeljenog vođenja (multi-agencijski model, ujedinjeni model i sistematski model). Posljednja tri tipa razlikuju se ovisno o tome tko je još uključen u vođenje, gdje autori vide opciju da uz voditelja škole postoje su-voditelji i voditelji za određene sadržaje (multi-agencijski model), da postoji podijeljeno vodstvo između nekoliko škola u školskom okruženju uz podijeljeno srednje vodstvo i konzultante-učitelje (ujedinjujući model), te da se uključuju voditelji konzultanti i virtualni voditelji za određene uvjere (sistematski model). Collins (2007) je također razvio tipologiju školskog vođenja, u kojoj predstavlja pet stupnjeva školskog vođenja. Svaki od stupnjeva ima naglasak na ulozi školskog voditelja, gledajući u kojoj mjeri on uspijeva uključiti druge u ostvarenje postavljenih ciljeva. Autor jasno rangira tipove vođenja, ističući one na najnižem stupnju kao najmanje uspješne, a najuspješnijim smatra tip vođenja na *stupnju 5* predložene piramide. Najmanje uspješnim smatra *visoko sposobnog individualca*, koji prema Collinsu (2007) ostvaruje produktivne napretke kroz talent, znanje, vještine i dobre radne navike, no ipak ne postiže značajne rezultate za instituciju jer u tome djeluje sam. Kada individualnim kapacitetima počinje doprinositi timu i djelovati u grupi, on postaje *timski igrač*, te se njegova uspješnost povećava. Menadžment organizacije, u vidu organiziranja ljudi i resursa prema postavljenim ciljevima, autor prepoznaje kao treći stupanj uspješnosti. Voditelja na četvrtom stupnju naziva *djelotovornim vođom*, za kojeg smatra da ostvaruje više napretka i uspjeha time što je viziju razvoja institucije jasno postavio u zajedništvu sa svojim sljedbenicima. Najvišim



stupnjem uspješnog školskog vođenja, Collins (2007) prepoznaje ono vođenje koje upravo putem svih prethodnih stupnjeva (marljivim radom, znanjem, sposobnostima, timskim radom, organiziranjem ljudi, zajednički postavljenim ciljevima) stvara održivo uspješnu školsku kulturu. Posebno naglašava kako ovaj tip vođenja podrazumijeva podijeljeno vođenje, a time i distribuciju odgovornosti između članova institucije. Bush i Middlewood (2013) su napravili iscrpnu tipologiju školskog vođenja u odnosu na kriterij usmjerenosti fokusa voditelja. U tipologiji od 10 tipova vođenja, prepoznaju i ona u kojima je fokus voditelja upravo na disperziji odgovornosti na više osoba. Jedan od tipova vođenja je menadžersko vođenje, čiji je fokus na ispunjavanju zadataka unutar određenog hijerarhijskog okvira, što pretpostavlja nepostojanje disperzije odgovornosti prema ekspertizi. S druge pak strane, distribuirano školsko vođenje ima fokus upravo na tome da vođenje ne zavisi o formalnim ulogama, već o ekspertizi osoba. Element podjele vođenja na više osoba vidljiv je kod ovih autora i u participativnom tipu vođenja, kojem je u fokusu zajedničko donošenje odluka svih članova zajednice. Ovaj tip vođenja se temeljni na pretpostavki da će zajedničko donošenje odluka doprinijeti unapređenju uspješnosti škole te opravdati temeljne demokratske principe. U njemu mogu sudjelovati svi dionici koji su zainteresirani za donošenje određene odluke. Ostali tipovi školskog vođenja Bush i Middlewooda (2013) mogu i ne moraju uključivati elemente podijeljenog vođenja, no u spomenutim tipovima je specifičan fokus voditelja škole na tome da postoji jasna hijerarhija ili da postoji disperzija odgovornosti i moći. Vrlo sličnu tipologiju školskog vođenja donose i Bush i Glover (2003), također se vodeći fokusom voditelja škola. Međutim, ovi autori prepoznaju kao jedan od tipova školskog vođenja demokratsko školsko vođenje, kao vođenje u kome postoji podjela uloga kod vođenja između mnogo

slobodnih i jednakopravnih voditelja. Ono se razlikuje od distribuiranog vođenja, koje prema ovim autorima podrazumijeva da više ljudi djeluje zajedno, nasuprot opciji kada školu vodi samo jedna osoba.

Pregled tipologija školskog vođenja koje kao fokus imaju prikazati tipove vođenja ovisno o faktoru distribucije odgovornosti ukazuju kako autori često prikazuju podijeljeno vođenje kao nešto što je pozitivno i uspješnije. Međutim, važno je obratiti pozornost ne samo na to koliko je osoba uključeno u neki tip vođenja, već i na to koje sve osobe imaju priliku biti uključene (unutar/izvan škole) i na koje načine. Ova pitanja u kontekstu demokratskog školskog vođenja diskutiraju se u nastavku.

### **3.4. Demokratsko školsko vođenje**

Autori koji se bave demokratskim školskim vođenjem (Parham, 1944; Williams, 1989; Goleman i sur., 2002; Riley, 2003; Begley i Zaretsky, 2004; Woods, 2005; Møller, 2006; Moos i Huber, 2007; Woods, 2007; Woods i Gronn, 2009; Brooks i Kensler, 2010; Moos, 2011; Hope, 2012; Kensler i Woods, 2012; Mncube, Davies i Naidoo, 2015) slažu se da je njegova ključna karakteristika ta da ono podrazumijeva podjelu odgovornosti i uključivanje većeg broja ljudi u procese vođenja. Međutim, ovu karakteristiku imaju i neki drugi tipovi školskog vođenja. Kako bi se pojam demokratskog školskog vođenja cjelovito opisao, definirati će se kroz tri sadržajna fokusa: model podijeljenog demokratskog školskog vođenja i njegovi ključni akteri, ciljevi demokratskog školskog vođenja te sličnosti i razlike s distribuiranim školskim vođenjem.

Woods (2005) opisuje demokratsko školsko vođenje kao vođenje u kojem poticaj i smjer za razvoj organizacije proizlaze iz grupe, koja je više od samo skupine pojedinaca. U ovom tipu vođenja događa se cirkulacija inicijative, koja se od voditelja prenosi na kolege koji reagiraju, odgovaraju i dodaju nešto postojećoj inicijativi i/ili pokreću vlastite inicijative. U toku tog procesa uključivanje raznih aktera koji preuzimaju ulogu voditelja čini kontinuiranu cirkulaciju mogućom. Ovaj autor prepoznaje dvije niti podijeljenog demokratskog vođenja: *stvaranje demokracije* i *practiciranje demokracije*. Stvaranje demokracije pretpostavlja osiguranje uvjeta za poticanje demokratskih procesa i participaciju. Ključni akteri za stvaranje demokracije su oni koji se nalaze na pozicijama vođenja i posjeduju institucionalni autoritet. S druge strane, u practiciranju demokracije, koja sadrži disperzirano djelovanje demokratskog vođenja i inicijativa na članove zajednice, očekuje se uključivanje svih u debate, u predloženu promjenu, kolektivno donošenje odluka, glasovanje i slično. Møller (2006) objašnjava da demokratsko školsko vođenje predstavlja mrežu odnosa između osoba, struktura i kultura. Otvara se pitanje tko su to *svi*, odnosno koje su to osobe koje sudjeluju u demokratskom školskom vođenju. Moos i Huber (2007) govoreći o podjeli odgovornosti u demokratskom školskom vođenju navode kako vođenje više nije statički povezano s hijerarhijskim statusom individua, već dopušta sudjelovanje u različitim područjima što više zaposlenika. Slično navodi i Williams (1989), koji također stavlja naglasak na podjelu vođenja na učitelje. Međutim, najveći broj autora kao ključne aktere u procesima donošenja odluka prepoznaje učitelje i učenike (Parham, 1944; Riley, 2003; Woods, 2005; Møller, 2006; Moos i Huber, 2007; Woods, 2007; Brooks i Kensler, 2010; Hope, 2012; Kensler i Woods, 2012; Mncube,

Davies i Naidoo, 2015), dok manji dio autora kao ključne aktere spominje i roditelje (Parham, 1944; Begley i Zaretsky, 2004).

Zaključno, uz element *podijeljenog školskog vođenja* dodatni element demokratskog školskog vođenja je *razbijanje postojećih hijerarhijskih struktura u školi*, što se manifestira putem *cirkulacionog pokretanja i preuzimanja inicijativa u procesima razvoja škole* raznih zainteresiranih aktera (primarno učitelja i učenika). Pitanje koje se otvara je što povezuje i što usmjerava sve te inicijative, započinjane i vođene od strane raznih aktera. Odgovor na to pitanje, koje će omogućiti bolje razumijevanje konstrukta demokratskog školskog vođenja jest prikaz što autori u ovom području smatraju ciljem i svrhom demokratskog školskog vođenja.

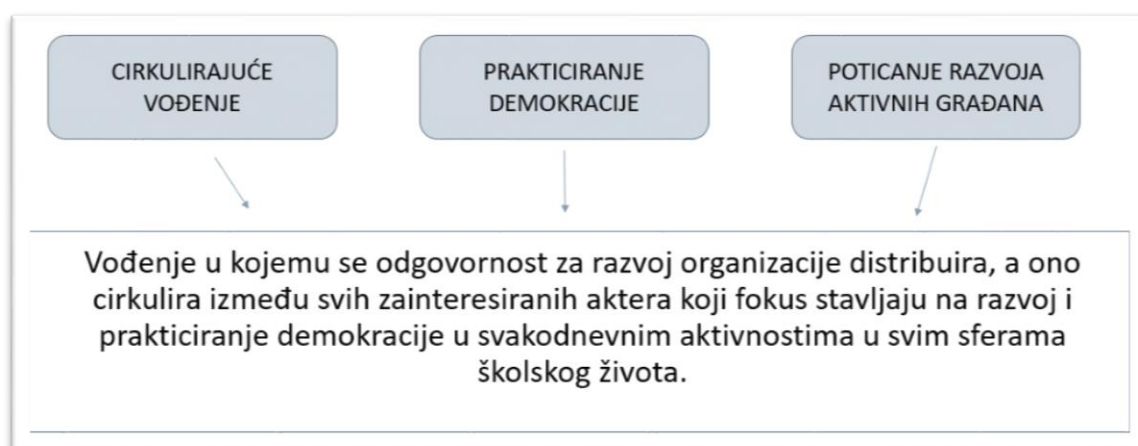
Woods (2005; 2007), najcitiraniji autor u ovom specifičnim području, daje vrlo iscrpno određenje ciljeva demokratskog školskog vođenja. Autor (2007) kao jedan od općih ciljeva ovog tipa vođenja navodi usmjeravanje razvoja školske kulture prema zajedničkoj viziji i vrijednostima koje se temelje na demokratskim idealima i praksama. Smatra (Woods, 2005) kako je cilj demokratskog školskog vođenja razvoj okruženja u kome se osobe potiču na traganje i imaju podršku u potrazi za univerzalnim dobrom te u kome se dijalogom smanjuju postojeće raznolikosti. Nadalje, cilj demokratskog školskog vođenja je stvaranje okruženja u kome osobe aktivno doprinose razvoju odnosa, institucije i školske kulture, a pritom im se omogućuje osobni i profesionalni rast. Naposljetku, cilj demokratskog školskog vođenja je smanjenje kulturnih i materijalnih nejednakosti te promoviranje poštivanja raznolikosti i socijalne pravde. Vrlo sličan cilj prepoznaje i Riley (2003), koja temeljnom svrhom demokratskog školskog vođenja smatra razvoj okruženja koje je poticajno i izazovno za učenje učenika i učitelja te koje teži i njeguje demokraciju. Razvoj

specifičnog okruženja kao cilj demokratskog školskog vođenja navodi i Møller (2006) koji piše da ovaj tip vođenja razvija prilike za kritičko promišljanje o učenju učenika kao i o učenju odraslih, razvija okruženje koje obuhvaća pluralnost i razlike te stimulira i njeguje razvoj učenika kao osoba i građanina. Autori Kensler i Woods (2012) prilikom određenja svrhe demokratskog školskog vođenja su usmjereni upravo na učenike kao buduće građanine. Stoga temeljnim ciljem demokratskog školskog vođenja smatraju razvoj učenika i zaposlenika škole kao aktivnih sudionika u stvaranju njihovih života i okruženja. Naglasak na građanskoj kompetenciji učenika i zaposlenika imaju i Moos i Huber (2007), koji navode kako je cilj demokratskog školskog vođenja osnaživanje zaposlenika i učenika da preuzmu odgovornosti za učenje, djelovanje i suradnju unutar i izvan škole. Na taj se način ostvaruje i indirektan cilj, a to je da učenici postaju aktivni građani svojih zajednica te posljedično i (budući) aktivni građani društva. Zaključno, mogu se istaknuti dva temeljna usmjerenja autora prilikom određenja cilja demokratskog školskog vođenja: razvoj demokratskog školskog okružja koje se temelji na demokratskim vrijednostima i svakodnevnom prakticiranju demokratskih praksi (Riley, 2003; Woods, 2005; Møller, 2006; Woods, 2007) i razvoj aktivnih građanina društva (Moos i Huber, 2007; Kensler i Woods, 2012).

Naposljetku, dodatno određenje demokratskog školskog vođenja će se omogućiti putem pregleda njegovih sličnosti i razlika s distribuiranim školskim vođenjem, tipom vođenja koji se najčešće spominje uz elemente podjele odgovornosti za vođenje na veći broj ljudi. Woods i Gronn (2009) raspravljaju o povezanosti između ova dva tipa vođenja te navode kako su njihovi zajednički temeljni elementi razvoj samouprave, zaštita od proizvoljne moći te legitimnost koja se temelji na konsenzusu. Iz tog razloga oba tipa vođenja mogu

doprinijeti povećanju uspješnosti škola u tome što njeguju podijeljeno vođenje. Međutim, autori tvrde kako je demokratsko vođenje uspješnije jer je orijentirano na razvoj pojedinca i njegovog potencijalnog doprinosa na razvoj škole, a distribuirano vođenje bi bilo podjednako uspješno kada bi u primjeni svoj potencijal dodatno usmjerilo na razvoj demokratizacije škola. Woods (2004) je napravio detaljnu distinkciju između ova dva tipa vođenja. Za početak, autor navodi kako distribuirano vođenje u potpunosti podrazumijeva napuštanje vođenja od strane jedne osobe, dok demokratsko školsko vođenje može uključivati vođenje od strane jedne osobe, ali s cirkulirajućom inicijativom. Nadalje, u demokratskom školskom vođenju su granice sudjelovanje otvorene, s ciljem jednake distribucije prava na sudjelovanje u procesima donošenja odluka, prava na slobodu izražavanja putem otvorenih debata i dijaloga, prava na vlastiti razvoj putem socijalne kohezije i osjećaja uključenosti te potrazi za istinom i istinskim značenjem. S druge strane, granice sudjelovanja u distribuiranom vođenju su određene organizacijskim potrebama i prioritetima. Temeljnom razlikom autor smatra to što je u demokratskom školskom vođenju fokus na razvoju demokracije i demokratskih građana, što pretpostavlja stvaranje okruženja u kojem se živi demokracija i koje razvija prilike za prakticiranje demokracije, dok s druge strane distribuirano vođenje, prema ovom autoru, djelomično razvija demokratske racionalnosti gdje sudjelovanje u donošenju odluka nije ključno obilježje te gdje se ostvarenje prava na izražavanje i prava na vlastiti razvoj vrednuju ovisno o organizacijskim ciljevima. Woods i Gronn (2009), baš kao i Woods (2004) kao jednu od temeljnih razlika u fokusu između ova dva tipa vođenja navode model podijeljenog vođenja. Prema njima u distribuiranom školskom vođenju u praksi najčešće dolazi do podjele vođenja prema potrebama i prioritetima organizacije. S druge strane, u

demokratskom školskom vođenju postoje otvorene granice sudjelovanja u vođenju, s ciljem jednake raspodjele vanjskog i unutarnjeg autoriteta. Očigledno specifičnost demokratskog školskog vođenja, u odnosu na druge tipove podijeljenog vođenja leži u samom modelu kako se podijeljeno vođenje ostvaruje.



Slika 3 Elementi demokratskog školskog vođenja

Na temelju pregleda trenutnih spoznaja u području demokratskog školskog vođenja, demokratsko školsko vođenje se može razumjeti kao *vođenje u kojem se odgovornost za vođenje i razvoj organizacije dijeli i cirkulira između svih zainteresiranih aktera, a čiji je fokus razvoj i prakticiranje demokracije u svakodnevnim aktivnostima u svim sferama školskog života*. Pritom je važno istaknuti prepoznate temeljne elemente ovog vođenja (Slika 3), a to su *cirkulirajuće vođenje, prakticiranje demokracije* i *poticanje razvoja aktivnog građanina*. *Cirkulirajuće vođenje* podrazumijeva da u vođenju naizmjenično sudjeluju pojedinci i/ili grupe, izuzeti iz hijerarhijski postavljenih struktura, koji

osmišljavaju i/ili preuzimaju inicijative za razvoj škole i njenih specifičnih ciljeva i zadataka. *Practiciranje demokracije* pretpostavlja stvaranje situacija koje potiču i osnažuju pojedince da ostvaruju svoje pravo na sudjelovanje u procesima donošenja odluka, pravo na slobodu izražavanja i pravo na vlastiti osobni i profesionalni razvoj na svakodnevnoj bazi. Ovaj element se temelji na tome da je demokratsko školsko vođenje tip vođenja koji je orijentiran na pojedinca i razvoj osobe, a doprinosi ostvarenju cilja demokratskog školskog vođenja – stvaranje demokratskog školskog okruženja. Posljednji element, poticanje razvoja aktivnog građanina, odnosi se na drugi cilj demokratskog školskog vođenja, a to je da osobe (učenici, ali i odrasli) koje se nalaze u prilikama da sudjeluju u procesima vođenja, te koje sudjeluju u razvoju demokracije u svojoj primarnoj zajednici – školi, s vremenom razvijaju znanja, vještine i sposobnosti koje ih čine aktivnim i odgovornim građanima u svim zajednicama u kojima djeluju, pa tako i u čitavom društvu.

### **3.5. Uloga voditelja škole u poticanju prakse demokratskog školskog vođenja**

Iako se demokratsko školsko vođenje dijeli između više osoba i neprestano cirkulira, značajna je uloga upravo voditelja škole da potakne razvoj i održi model demokratskog školskog vođenja. Woods (2005) navodi kako voditelj koji prakticira demokratsko školsko vođenje omogućuje da se cirkulirajuće vođenje ostvari na način da razvija vrijednosti organizacije, kao što su zajednička odgovornost, samopouzdanje, povjerenje u kolege, aktivizam te razumno povjerenje u demokratsko vođenje. Demokratski voditelji škola trebaju imati izraženu orijentaciju na pojedinca i na kolektiv. To će pokazati tako što će poticati učitelje na uključivanje u procese donošenja odluka te dijeliti moć s drugima, tako



što će biti orijentirani na učenika i pružati podršku učiteljima da unaprijede procese učenja i poučavanja, tako da će imati povjerenja u učiteljeve motive i stvarati mogućnosti za otvorenu komunikaciju (Moos i Huber, 2007). Ovo će poglavlje predstaviti koje je uloga voditelja škole u poticanju prakse demokratskog školskog vođenja, odnosno koje se praktične akcije i aktivnosti očekuju od voditelja koji razvija demokratsko školsko vođenje. Praktične implikacije demokratskog školskog vođenja mogu se ugrubo podijeliti unutar tri, u prethodnom poglavlju istaknuta, elementa ovog tipa vođenja (cirkulirajuće vođenje, prakticiranje demokracije i razvoj aktivnih građanina). Međutim, pritom treba imati na umu kako je nužno praktično djelovati unutar sva tri elementa istovremeno, jer aktivnosti iz jednog elementa proizlaze i nastavljaju se na one iz drugog i trećeg.

Kako bi omogućio cirkulirajuće vođenje, voditelj koji razvija demokratsko školsko vođenje treba otvarati kreativni prostor nužan za razvoj kreativnosti te tako poticati autonomiju i inicijativu potencijalnih su-voditelja (Woods, 2005). Nadalje, poticanjem otvorenog pristupa znanju (Woods, 2005), primjećivanjem uspjeha i pohvaljivanjem uspješno obavljenih zadataka, kao i poštivanjem učitelja kao profesionalaca (Parham, 1944) voditelj škole utječe na razvoj samopouzdanja kod učitelja, što je nužan preduvjet za započinjanje i preuzimanje inicijativa vođenja. Møller (2006) spominje i kako bi voditelj škole trebao otvarati prilike i poticati na kritičko promišljanje o učenju učenika i odraslih te na taj način poticati sve na preuzimanje odgovornosti i pokretanje inicijativa za procese vlastitog rasta i razvoja. Vrlo je važno da voditelj škole svojim primjerom njeguje i u svakodnevnoj praksi prakticira osnovne demokratske vrijednosti (Woods, 2005) te da na taj način bude simbol vizije koju promovira (Riley, 2003). Demokratske vrijednosti voditelja škole su utjelovljene u načinu na koji se pozdravljaju učenici, učitelji i roditelji,

načinu na koji se rješavaju sukobi te načinu kako voditelj pristupa etičkim dilemama (isto, 2010).

Kao što je Woods (2004) naveo, demokratski voditelj škole mora stvarati situacije u kojima se demokracija može prakticirati. Autori ističu kako se demokracija može razvijati samo kada se primjenjuje u svakodnevnoj praksi (Riley, 2003; Woods, 2004; Woods, 2005; Moos, 2011; Hope, 2012) te kada se stvaraju mogućnosti da se školski akteri (posebice učitelji i učenici) mogu uključiti u procese donošenja odluka (Parham, 1944; Riley, 2003; Woods, 2005). Pritom to sudjelovanje se ne smije događati samo iz razloga da se sudionike “podmiti“ da budu motiviraniji za svoj posao, već mora biti za svrhu razvoja stvarne demokracije (Moss i Huber, 2007). Woods (2005) i Møller (2006) ističu kako je važno da to sudjelovanje bude smisleno i vodi ka donošenju konkretnih ciljeva. Voditelj koji prakticira demokratsko školsko vođenje može stvarati prilike za uključivanje školskih aktera na razne načine: donošenjem jasnih smjernica za sudjelovanje u dnevnim aktivnostima kod donošenja odluka (Woods, 2005), podjelom grupnih zadataka učiteljima kako bi oni mogli pokazati svoje sposobnosti razmišljanja i zajedničkog rada (Parham, 1944), oformljivanjem jedne ili više institucionalnih struktura koje omogućuju sudjelovanje u donošenju odluka (na primjer su-ravnateljstvo između dvoje ili više ljudi, vijeća učenika, projekti s učenicima kao su-istraživačima, timovi koje vode učitelji, razni odbori u kojima se odluke donose konsenzusom) (Hope, 2012). Mager i Nowak (2012) prepoznaju pet modela uključivanja učenika u procese donošenja odluka: putem vijeća, putem povremenih školskih radnih grupa te stvaranjem različitih situacija za sudjelovanje u donošenju odluka u razredu, školi i u lokalnoj zajednici. Prakticiranje demokracije u školi voditelj škole može potaknuti i stvaranjem situacija u kojima se pruža mogućnost

ostvarivanja prava na slobodu izražavanja (Woods, 2004; Woods, 2010), u kojima se prakticira i njeguje dijalog (Parham, 1944; Woods, 2005) te u kojima se prakticira nenasilna komunikacija i nenasilno rješavanje konflikata (Parham, 1944; Riley, 2003; Begley i Zaretsky, 2004).

Posljednji element demokratskog školskog vođenja je i jedan od njegovih ciljeva, a to je stvaranje aktivnih i odgovornih građanina. Uz već spomenutu važnost stvaranja prilika da učenici sudjeluju u praktičnim primjerima demokracije, posebice u aktivnostima vezanim uz procese vođenja i donošenja odluka, značajnu ulogu u razvoju aktivnih i odgovornih građana igra i razvoj stavova i vrijednosti. Rad škole, i svih njenih aktera treba se temeljiti na demokratskim vrijednostima demokratske školske kulture, kao što su pažljivost, obzirnost, strpljivost i tolerantnost (Parham, 1944), uvažavanje različitosti i njegovanje pluralnosti (Møller, 2006) te jednakopravnost i uključivost (Woods, 2005). Ovaj element demokratskog školskog vođenja očituje se u aktivnosti svih školskih aktera, u tome u kolikoj se mjeri oni uključuju u procese donošenja odluka, koliko zajedno surađuju, koliko su funkcionalna i kvalitetna postojeća školska tijela i slično.

Iz navedenog se može zaključiti kako je zadatak voditelja škole koji prakticira demokratsko školsko vođenje to da radi na razvoju i održanju demokracije što ima implikaciju na tri isprepletene dimenzije njegovog svakodnevnog, praktičnog djelovanja: *osnaživanje dionika za demokraciju* (stvaranje mogućnosti za cirkulirajuće vođenje), *stvaranje uvjeta za demokraciju* (razvoj struktura koje omogućuju sudjelovanje aktera u procesima donošenja odluka i dijalogu) i *svakodnevno "modeliranje" demokracije* (motivacija svih školskih aktera za svrhovito sudjelovanje u demokratskim strukturama u školi).

### 3.6. Istraživanja demokratskog školskog vođenja

Istraživanja iz područja demokratskog školskog vođenja se mogu podijeliti u tri skupine. Prva je skupina fokusirana na dijeljenje odgovornosti unutar školskog vođenja na veći broj dionika (Rice i Schneider, 1994; Smylie, Lazarus i Brownlee-Conyers, 1996; Chi Keung, 2008; Magner i Nowak, 2012; Quinn i Owen, 2016). Ta skupina istraživanja odgovara na pitanje *zašto* je važno razvijati demokratsko školsko vođenje, odnosno koji su njegovi pozitivni efekti te postoje li negativni. Druga skupina istraživanja navodi primjere *kako* se razvija i provodi demokratsko školsko vođenje (Rusch, 1995; Møller, 2006; Genc, 2008; Jwan, Anderson i Bennet, 2010; Hope, 2012; Mncube, Davies i Naidoo, 2015) te koji su izazovi i problemi koji se javljaju pritom. Posljednja skupina istraživanja istražuje razvoj demokratskih školskih zajednica no pritom poseban naglasak daje *ulozi voditelja škole* u tom procesu (Harber i Trafford, 1999; Normore i Jean-Marie, 2008; Kensler i sur., 2009; Anderson i Bennet, 2010; Dorczak, 2014; Delgado, 2014; Gülbeher, 2016). U nastavku poglavlja predstavljene su spomenute tri skupine istraživanja.

#### 3.6.1. Zašto razvijati demokratsko školsko vođenje?

Istraživanja koja govore o pozitivnim efektima demokratskog školskog vođenja fokusiraju se na aspekt dijeljenja funkcija vođenja na više ljudi. U nastavku su prikazana istraživanja koja primarno ispituju pozitivne rezultate *učiteljevog* sudjelovanja u procesima donošenja odluka na njih (Rice i Schneider, 1994; Smylie, Lazarus i Brownlee-Conyers, 1996; Chi Keung, 2008) te ona koja primarno ispituju pozitivne rezultate *učenikovog* sudjelovanja u

procesima donošenja odluka na njih (Angell, 1998; Magner i Nowak, 2012; Quinn i Owen, 2016).

Smylie, Lazarus i Browmlee-Conyers (1996) su proveli longitudinalno istraživanje kojim su ispitivali odnos između različitih načina implementacije sudjelujućeg donošenja odluka, napretka institucije i učeničkog učenja. Istraživanje je provedeno u sedam škola u istom školskom okružju, koje su u tijeku četiri godine istraživanja aktivno razvijale strukture i procedure sudjelovanja učitelja u procesima donošenja odluka. Paralelno s tim procesom u školama se provodilo istraživanje. Autori su ispitivali postoji li povezanost između sudjelovanja učitelja u procesima donošenja odluka i učiteljevim osjećajem autonomije, odgovornosti te njegove percepcije postojanja prilika za profesionalno učenje. Rezultati istraživanja su pokazali kako postoji pozitivna povezanost između sudjelovanja učitelja u procesima donošenja odluka i povećanja učiteljevog osjećaja autonomije, povećanje učiteljeve odgovornosti te povećanje percepcije učitelja o otvaranju profesionalnih prilika za učenje učitelja. Na taj način, autori zaključuju kako sudjelovanje učitelja u procesima donošenja odluka u školi može pozitivno utjecati na napredak ustanove i uspjeh učenika. Važno je napomenuti kako autori pritom skreću pozornost da će se napredak ustanove i uspjeh učenika desiti samo u slučaju kada uključivanje učitelja u procese donošenja odluka postane dio šire reforme koja paralelno s tim procesom provodi i proces reforme kurikuluma i razvoja institucija.

Također s fokusom na sudjelovanju učitelja u procesima donošenja odluka, Rice i Schneider (1994) su proveli istraživanje kao nastavak istraživanja koje je provedeno prije 10 godina. Cilj ovih autora bio je replicirati provedeno istraživanje te utvrditi sličnosti i razlike u dobivenim rezultatima. Oba istraživanja su ispitivala kvantitetu uključenosti

učitelja u procese donošenja odluka, učiteljev interes i stručnost za sudjelovanje u procesima donošenja odluka, učiteljevu percepciju utjecaja na procese donošenja odluka te povezanost uključenosti učitelja u procese donošenja odluka s njihovom procjenom zadovoljstva poslom. Dvama upitnicima mjerio se stupanj involviranosti učitelja u procese donošenja odluka (uvjeti za uključivanje, interes i stručnost učitelja) i stupanj učiteljevog zadovoljstva poslom. Rezultati istraživanja su pokazali da u razmaku od 10 godina postoji statistički značajno povećanje kvantitete sudjelovanja učitelja u procesima donošenja odluka. Međutim, uvjeti za njihovo uključivanje ostali su podjednako skromni u školama u praćenom istraživačkom razdoblju. Istraživanjem su i potvrđeni rezultati dobiveni prije 10 godina da kod većeg stupnja uključenosti učitelja u procese donošenja odluka postoji i veći stupanj učiteljevog zadovoljstva poslom.

Autor Chi Keung (2008) je proveo istraživanje kojim je ispitivao sudjelovanje učitelja u procesima donošenja odluka s ciljem razvoja uspješnog modela sudjelujućeg donošenja odluka za same voditelje škola. Ispitivanje je proveo na učiteljima srednjih škola, gdje je dvama upitnicima ispitao kvantitetu sudjelovanja učitelja u procesima donošenja odluka u sferi učenja i poučavanja, sferi kurikuluma i sferi menadžmenta te učiteljevu percepciju zadovoljstva poslom, predanosti poslu i radnog opterećenja. Autor donosi nekoliko relevantnih rezultata. Za početak, rezultati upućuju da učitelji smatraju kako imaju malo mogućnosti za sudjelovanje u procesima donošenja odluka u školi. Nadalje, oni bi u većoj mjeri željeli sudjelovati u donošenju odluka u sferi učenja i poučavanja nego u sferi menadžmenta i kurikuluma. Autor zaključuje kako povećanjem uključenosti učitelja u procese donošenja odluka u sferi kurikuluma i menadžmenta, povećati će se i njihova percepcija zadovoljstva poslom.

U nastavku poglavlja predstaviti će se istraživanja koja ispituju procese sudjelovanja učenika u procesima donošenja odluka (Magner i Nowak, 2012; Quinn i Owen, 2016).

Istraživanje Quinn i Owen (2016) je studija slučaja jedne osnovne škole koja nastoji produbiti razumijevanje značaja uključivanja učenika u procese donošenja odluka. Autorice su kao jedan od elemenata istraživanja ispitale pozitivne i negativne rezultate (efekte) sudjelovanja učenika u procesima donošenja odluka. Pozitivni rezultati kod učenika su velika zainteresiranost učenika za procese vlastitog učenja, razvoj komunikacijskih i socijalnih vještina, jačanje samopouzdanja i razvoj građanske kompetencije. Kao negativne rezultate prepoznaju to što učenici koji se odlučuju kandidirati na pozicije donošenja odluka počinju zadobivati određenu moć i popularnost i biti percipirani od strane drugih učenika kao oni s autoritetom, a ne kao oni koji njih predstavljaju. Unatoč tome, finalni je zaključak ovih autorica kako su negativne strane sudjelovanje učenika u procesima donošenja odluka nešto na čemu se treba raditi, no neupitna je važnost i snaga pozitivnih efekata učeničkog sudjelovanja u procesima donošenja odluka na učenika, školu i čitavu zajednicu.

Do sličnih rezultata došla je i autorica Angell (1998) koja je pratila unutar tri godine sastanke vijeća učenika u jednoj školi, na kojem su sudjelovali učenici različite dobi koji su diskutirali u situacijama važnim za školu i njih same. Autorica zaključuje kako su učenici u tom razdoblju razvijali osjećaj samopouzdanja. Također, postajali su pravedniji i empatičniji te su razvijali vještine držanja govora, glasanja i moralnog prosuđivanja. Ovakve situacije, u kojima su učenici trebali uvažavati mišljenje drugih, omogućile su im da steknu bolje razumijevanje prava na slobodu izražavanja i prava na vlastiti identitet. Stekli su potrebne kompetencije za razvoj školske zajednice koja se temelji na

međusobnom uvažavanju dostojanstva svake individue, koju su, prema autorici, počeli koristiti i u ostalim zajednicama u kojima djeluju.

Članak Mager i Nowak (2012) prikazuje kvalitativnu analizu empirijskih istraživanja o efektima učeničkog sudjelovanja u procesima donošenja odluka u školama. Ovi su autori pretražili 3102 citata te na temelju 32 publikacije (10 s kvantitativnim metodama, 13 sa kvalitativnim metodama i 9 sa korištenjem obje paradigme) koje su zadovoljile unaprijed postavljene kriterije i napravili detaljnu analizu tipova učeničkog sudjelovanja te kategorizaciju različitih efekata učeničkog sudjelovanja. Autori su pronašli umjerene<sup>14</sup> dokaze o pozitivnim efektima učeničkog sudjelovanja na razvoj životno-važnih vještina, na razvoj samopouzdanja i socijalnog statusa, na razvoj demokratskih vještina i građanstva, na razvoj odnosa između učenika i odraslih te na školski etos. Nadalje, pronašli su limitirane dokaze o pozitivnom efektu sudjelovanja učenika na akademski uspjeh, sadržaje, pravila i politike, te zdravlje. Također, navode i dokaze o statistički značajnoj umjerenj povezanosti učeničkog sudjelovanja u procesima donošenja odluka s vršnjačkim odnosima te s efektima na učitelja. Autori zaključuju kako je važan model uključivanja učenika jer različiti modeli imaju i različite učinke.

Predstavljeni rezultati istraživanja upućuju na pozitivne efekte uključivanja učenika i učitelja u procese donošenja odluka. Autori uglavnom govore o pozitivnoj povezanosti učiteljeva sudjelovanja u donošenju odluka s učiteljevim zadovoljstvom s poslom, te o povezanosti učenikovog sudjelovanja u procesima donošenja odluka s njihovim razvojem životno-važnih i demokratskih vještina, te s razvojem socijalne, komunikacijske i

---

<sup>14</sup> Dvije presječne studije ili ekvivalentan broj studija više ili jednog slučaja dobre kvalitete koja pokazuju određeni efekt.



građanske kompetencije. Iako autori prepoznaju i neke negativne efekte, ističu kako je dobit od sudjelujućeg donošenja odluka od neupitnog značaja za pojedince i školu u cijelosti.

### 3.6.2. Kako razvijati demokratsko školsko vođenje?

Skupina istraživanja koja se bavi ispitivanjem kako razvijati demokratsko školsko vođenje može se svrstati u dvije kategorije: istraživanja koja kao cilj imaju istraživanje karakteristika, stavova i vrijednosti voditelja koji njeguje demokratsko školsko vođenje (Genc, 2008; Rusch, 1995) te studije slučaja koje detaljno opisuju primjere škola koje su razvijale demokratsko školsko vođenje s ciljem boljeg razumijevanja struktura, praksi i vrijednosti u njima (Møller, 2006; Jwan, Anderson i Bennet, 2010; Hope, 2012; Mncube, Davies i Naidoo, 2015). Cilj, metodologija, uzorak i rezultati navedenih istraživanja će se predstaviti u nastavku poglavlja.

Genc (2008) je proveo istraživanje u osnovnim školama kojim je ispitao percepciju učitelja o postojanju demokratskih vrijednosti i demokratskih praksi njihovih ravnatelja. Demokratskim vrijednostima ovaj autor smatra pravednost, jednakopravnost, slobodu, poštivanje života, suradnju, samopouzdanje, iskrenost, toleranciju, osjetljivost i težnju za srećom. Između ostalih demografskih varijabli, autor je ispitivao razliku u percepciji učitelja u odnosu na njihov spol, profesionalno iskustvo i u odnosu na broj učenika škole. Genc dolazi do zaključka kako učiteljice percipiraju viši stupanj korištenja demokratskih vrijednosti od učitelja. Nadalje, učitelji s duljim radnim iskustvom (preko 10 godina) su imali pozitivnije stavove o stupnju korištenja demokratskih vrijednosti ravnatelja, od onih s manjim radnim iskustvom. Značajan je i podatak kako ovo istraživanje pokazuje da su

ravnatelji manjih škola (1-500 učenika) percipirani kao oni koji su aktivniji u prakticiranju demokratskih vrijednosti.

Rusch (1995) je u području demokratskog školskog vođenja ispitivala kako demokratski voditelji vide odnos između škola i zajednice te između demokratskih vrijednosti i praksi. Cilj istraživanja bio je identificirati ključne elemente demokratskih praksi u školama. Autorica u zaključcima donosi samo one elemente koji su zajednički u svim, istraživanjem promatranim, osnovnim školama. Svi demokratski voditelji škola razumiju demokratsko školsko vođenje kao ideju, te stoga procese donošenja odluka vide kao procese zajedničkog učenja. Fokus ispitanih voditelja škola je na osnaživanju drugih i izgradnji kapaciteta putem slobodnog protoka informacija i otvorenih razgovora. U školama u kojima se njeguje demokratsko školsko vođenje, na konflikt se gleda kao na temeljan element za osobni i profesionalni rast i razvoj. Nadalje, demokratski voditelji škola njeguju vrijednost pravednosti u svom govoru i ponašanju. Oni „utjelovljuju“ vrijednost da je snaga tima veća od snage pojedinca. Autorica zaključuje kako su voditelji demokratskog školskog vođenja skromni i bez želje za vlastitom promocijom, te svjesno odlučuju zadržati status „neko izvana“, koji im omogućuje jasniji pregled nad razvojem škole, ali ih često čini izoliranima od ostalih suradnika.

Hope (2012) u svom istraživanju postavlja kao cilj ispitati strukturu, procese i model demokratskog školskog vođenja. Kako bi ostvario taj cilj on provodi studiju slučaja jedne srednje škole<sup>15</sup> koja je jedinstvena po tome što nema ravnatelja, već se vodi kao samoupravna zajednica učenika i zaposlenika. Model demokratskog školskog vođenja u

---

<sup>15</sup> Sands škola u Engleskoj

ovoj školi utjelovljuje se u tjednim školskim sastancima na kojima se skupljaju svi članovi škole. Na tim se sastancima donose sve važne odluke o kurikulumu, zapošljavanju osoblja, disciplinskim problemima te o svakodnevnim organizacijskim pitanjima. Odluke se donose konsenzusom, ili glasom većine. Osim školskih sastanaka, vođenje se odvija i putem školskog vijeća. Ono se sastoji od šest izabranih osoba, uglavnom učenika. Ovo školsko vijeće nema nikakvu moć u odnosu na školske sastanke, već je to praktičan način na koji se rješavaju svakodnevni problemi, kao što su konflikti između učenika, nepoštivanje pravila ili neke manje dnevne odluke. Autor navodi pozitivne rezultate ovakvog vođenja, posebno ističući dobre odnose između učenika i osoblja, razvoj socijalnih i komunikacijskih vještina kod učenika te utjelovljenje vrijednosti jednakopravnosti i poštovanja. Važno je spomenuti kako iako ne postoji formalni voditelji škole, postoje mogućnosti da se informalni voditelji uključe, ovisno o njihovim vještinama, a ne o hijerarhijskim strukturama. U samom zaključku autor napominje kako su razna istraživanja pokazala da je demokratsko školsko vođenje lakše ostvarivo u manjim školama te kako i on podcrtava pitanje da li je moguće ostvariti ovakav tip vođenja u većoj školskoj zajednici.

Još jednu studiju slučaja srednje škole<sup>16</sup> koja utjelovljuje demokratsko školsko vođenje izradila je istraživačica Møller (2006). Cilj njezine studije slučaja bio je opisati demokratsko školsko vođenje u praksi, s posebnim naglaskom na distribuciji moći, uključivanju učenika u procese donošenja odluka, prilikama za otvoreni dijalog i uvjetima koji trebaju biti zadovoljeni da bi se učenici mogli razvijati u građane. Školu je autorica odabrala kao primjer dobre prakse školskog vođenja temeljenog na demokratskim

---

<sup>16</sup> Srednja škola Ospelia u Norveškoj

vrijednostima. Autorica objašnjava kako u ovoj školi postoji voditelj – školski menadžer koji radi u bliskoj suradnji s četiri zamjenika. Formalno se sastaju jednom tjedno, no surađuju na dnevnoj bazi. Voditelj škole svoja vrata uvijek ostavlja otvorenim, a svi članovi vodećeg tima ključnim smatraju razvoj međusobnog povjerenja u njihovom odnosu. Nadalje, glas se daje učenicima putem studentskog vijeća, koje sudjeluje u donošenju važnih odluka na razini škole i razreda. Učenici su istaknuli kako ih ravnatelj i učitelji shvaćaju ozbiljno, a kako se demokracija širi i u same razrede, tako što većina učitelja uključuje učenike u planiranje i određivanje kriterija za ocjenjivanje njihovih školskih uradaka. Većina učenika u ovoj školi je odnose sa svojim učiteljima opisala kao dobre, temeljene na međusobnom poštovanju i povjerenju. Na temelju ovog detaljnog opisa kako demokratsko školsko vođenje izgleda u strukturi i svakodnevnoj praksi jedne škole, autorica zaključuje kako se takvo vođenje može shvatiti kao mreža odnosa između ljudi, struktura i kultura, koje se ne temelje na ulogama koje su dane osobama na određenim funkcijama.

Jwan, Anderson i Bennet (2010) ispituju percepciju učenika, učitelja i ravnatelja o razvoju demokratskog školskog vođenja u okviru šire reforme u većem broju škola u lokalnoj zajednici. Autori predstavljaju razvoj demokratskog školskog vođenja u dvije škole, od kojih je jedna odabrana jer je ravnateljica te škole istaknula kako su njezine prakse vođenja izrazito demokratske, a druga jer, prema mišljenju njezine ravnateljice, ta škola nije pogodna za razvoj demokratskog školskog vođenja. U rezultatima je vidljiva razlika u percepciji demokratskog školskog vođenja od strane ravnatelja i učenika. Prema ravnateljima, ključ demokratskog školskog vođenja je u dijalogu, zajedničkom donošenju misije i vizije, te njegovanju poniznosti i iskrenosti. Učenici pak smatraju kako

demokratsko školsko vođenje je ono gdje se osoba poštuje i slijedi pravila. Zaključci autora su kako su ove dvije škole nastojale implementirati demokratsko školsko vođenje uključivanjem učitelja u svakodnevna pitanja u području menadžmenta. Također, bilo je naznaka kako su se učenicima davale prilike da izraze vlastita viđenja o nekim aspektima rada škole (npr. izbori za predstavnike razreda). Međutim, većinom učitelji i ravnatelji nisu prakticirali donošenje demokratskih odluka s učenicima, već su razvijali takozvanu „parcijalnu demokraciju“. Ona je čitljiva upravo iz učeničkih izjava da je demokratsko školsko vođenje ono u kojem oni poštuju pravila škole. Načini na koji su učitelji i učenici sudjelovali u školskim praksama su bili umjetno ugrađeni u postojeće školske kulture, a nisu potaknuli njihovu transformaciju i demokratizaciju. U takvim kulturama nastavili su se njegovati postojeći hijerarhijski odnosi, u kojima se od učenika očekuje da slušaju i prate instrukcije odraslih. Autori zaključuju kako istraživanje pokazuje veliki utjecaj lokalne društvene kulture na prakse u školama, koje često u njima sprječavaju razvoj demokratskog školskog vođenja.

Još jednu studiju slučaja proveli su Mncube, Davies i Naidoo (2015), koji kao cilj svog istraživanja navode kako žele istražiti kako funkcionira demokratsko školsko vođenje kao instrument promoviranja i razvoja demokratskih praksi. Studija slučaja provedena je u dvije škole koje su imale neka iskustva u razvoju demokratskih praksi. Rezultati istraživanja upućuju kako su se demokratske prakse razvijala u obje škole putem zajedničkog donošenja odluka, priznavanjem prava pojedinca, te na temelju vrijednosti reprezentacije, sudjelovanja i jednakopravnosti. U obje škole su postojale dvije uspješne strukture za razvoj i promoviranje demokratskih praksi: tijelo za upravljanje školom i reprezentativna vijeća za učenike. Međutim, iako je glas učenika bio zastupljen, učenikovo

sudjelovanje u donošenju presudnih odluka je bilo limitirano u obje škole. Istraživači navode kako što je veći stupanj uključenosti učitelja, učenika i roditelja u procese donošenja odluka u školi, to je više uključena i zajednica, te na taj način škola postaje uspješnija. Također, navode kako bi škole trebale početi razvijati model donošenja odluka od strane učeničke inicijative, u koji se potom odrasli uključuju. Prepoznaju potrebu usavršavanja učitelja kako da djeluju demokratski-kompetentno u školi i u razredu.

Zaključno, autori koji opisuju razvoj demokratskog školskog vođenja prepoznaju važnost razvijanja školskih struktura i modela u kojima svi školski akteri ostvaruju svoje pravo na slobodu izražavanja i pravo na sudjelovanje u procesima donošenja odluka. Važni elementi djelovanja demokratskih školskih voditelja su njegovanje vrijednosti pravednosti i jednakopravnosti, razvoj međusobnog poštovanja i povjerenja između voditelja škola, učitelja i učenika, osnaživanje učitelja i izgradnja njihovih kapaciteta, otvaranje prilika za evaluaciju i refleksiju rada te uključivanje učenika u planiranje provedbe kurikuluma i određivanje kriterija za njihovo ocjenjivanje. Međutim, istraživanja upućuju na to da je proces transformacije vođenja u demokratsko školsko vođenje težak i nužno treba uključivati sve relevantne aktere (učitelje, učenike, roditelje i zajednicu). Škole koje se upuštaju u razvoj demokratskog školskog vođenja moraju biti spremne na dubinske promjene koje primarno proizlaze iz propitivanja tradicionalno postavljenih uloga školskih aktera. Nekoliko istraživanja dubinskih studija slučaja (Jwan, Anderson i Bennet, 2010; Mncube, Davies i Naidoo, 2015) pripisuje neuspjeh škola u transformaciji u demokratske školske kulture upravo nemogućnosti škola da nadiđu tradicionalne tipove vođenja i uzdignu se iznad hijerarhijski postavljenih školskih struktura. Postoje razni primjeri kako se škole koje njeguju demokratsko školsko vođenje mogu voditi kada nadiđu postojeće

hijerarhijske strukture (samouprava, tim za vođenje, tijelo za upravljanje školom) te kako se učitelji i učenici mogu uključiti u procese donošenja odluka (školski sastanci, školsko vijeće, učenička vijeća). Međutim, ovisno o tome u kojoj se mjeri prilikom transformacije školskog vođenja paralelno radi i na transformaciji čitave školske kulture u više demokratsku, u toj mjeri će doći i do stvarnih pomaka u vođenju. Pitanje koje spominje nekoliko autora (Genc, 2008; Hope, 2012), a vrijedno je daljnjeg istraživanja, jest da li su manje škole pogodnije za razvoj demokratskog školskog vođenja, ili i veće škole mogu ostvariti jednako dobre rezultate u tom području.

### 3.6.3. Uloga demokratskog školskog vođenja u razvoju demokratske školske kulture

Postoji značajni skup istraživača (Harber i Trafford, 1999; Normore i Jean-Marie, 2008; Kensler i sur., 2009; Anderson i Bennet, 2010; Dorczak, 2014; Delgado, 2014; Gülbeher, 2016) koji istražuju razvoj demokratske školske zajednice u cijelosti, no pritom nekim istraživačkim pitanjima propituju ulogu demokratskog školskog vođenja u razvoju takvih zajednica. U ovom su predstavljena istraživanja spomenutih istraživača, a uz cilj, uzorak i metodu istraživanja će se predstaviti isključivo oni rezultati koji su vezani uz doprinos voditelja škola na razvoj demokratske školske kulture.

Delgado (2014) je proveo istraživanje s ciljem da analizira efekte implementacije demokratskog školskog vođenja u srednjim školama na razvoj demokratske školske kulture. Naputak za implementaciju demokratskih metoda vođenja u škole došao je u okviru programa ministarstva obrazovanja, a Delgadovo istraživanje je obuhvatilo sve škole u kojima se program provodio. Cilj programa je bio povećati uspješnost škola formiranjem novih struktura koje pretpostavljaju smisleno sudjelovanje svih školskih

aktera u procesima donošenja odluka. Temelj u tim promjenama je bio osnivanje projektne grupe, koja se sastojala od učenika, učitelja, voditelja škola i roditelja. Ta grupa je bila zadužena za zajedničko planiranje, implementaciju i nadgledanje svih aktivnosti unutar projekta. Osim ove grupe formirane su i druge strukture koje su poticale sudjelovanje školskih aktera u procesima donošenja odluka, kao što su vijeće učenika, vijeće roditelja, povjerenstvo mladih za ljudska prava i razredna vijeća. Autor je u svom istraživanju pratio stupanj uključenosti učenika, učitelja i roditelja u sve programe i aktivnosti vezane uz školsko vođenje. Rezultate istraživanja je prikazao unutar tri pod-kategorije koje su ukazivale na stupanj razvijenosti demokratske školske kulture u ispitanim školama. Pod-kategorije je nazvao simulirana demokracija, demokracija u nastajanju i integrirana demokracija. *Simuliranom demokracijom* autor naziva škole koje su na papiru razvile nove organizacijske strukture kako bi bile dio projekta, no rijetko su ih operacionalizirale. U ovim se školama stil vođenja i menadžment nije promijenio u odnosu na tradicionalne načine vođenja škola, odnosno većinu odluka su i dalje u školama donosili voditelji škola. Kao razloge zašto nije došlo do većeg stupnja razvoja demokracije autor navodi ekstrinzične motive škola da se uključe u projekt (financijska sredstva) te geografsku lokaciju ovih škola (uglavnom se radi o školama koje se nalaze u udaljenim, ruralnim područjima). U sljedeću pod-kategoriju stupnja razvijenosti demokratske školske kulture, pod nazivom *demokracija u nastajanju*, spadaju one škole koje su počele koristiti veći broj demokratskih praksi i smisleno uključivati sve aktere u procese donošenja odluka, međutim, i dalje nisu uspjevale uspostaviti pravu demokratsku školsku kulturu. U najvećoj mjeri su se ove škole suočavale s teškoćama prilikom uklanjanja tradicionalnih hijerarhijskih struktura, odnosno često su se događale zabune u operacionalizaciji



programom novo-razvijenih struktura sudjelovanja. Najveći broj škola (više od polovice uključenih) razvio je upravo ovaj, srednji stupanj razvijenosti demokratske školske kulture. U četvrtini uključenih škola se razvila *integrirana demokracija*, koja pretpostavlja da su voditelji škola omogućili smislenu uključenost i sudjelovanje učitelja, učenika i roditelja u procesima donošenja odluka. Također, u ovim su se školama uspješno implementirale nove strukture razvijene programom, primarno zato jer su voditelji škola delegirali i „dijelili“ svoju moć unutar škole. Značajna karakteristika ovih škola jest da su u njima isti ravnatelji već više od 10 godina. Autor na temelju čitavog istraživanja zaključuje značaj toga da je reforma potaknuta od strane ministarstva obrazovanja za uspješnost njezine implementacije. Također, ističe kako tradicionalne strukture vođenja ostavljaju vrlo malo mjesta smislenom sudjelovanju učenika, roditelja, pa čak i učitelja, što uvelike otežava transformaciju škola u demokratske školske kulture.

Imajući na umu zaključke do kojih je došao Delgado (2014) kako razvoj demokratske školske zajednice putem demokratskog školskog vođenja može biti više ili manje uspješno, zanimljivo je istraživanje Gülbehera (2016), koji je istraživao mišljenja učitelja o tome koja su ponašanja i osobne karakteristike školskih voditelja uspješne u formiranju demokratske školske kulture. Istraživanje je provedeno intervjuiranjem učitelja osnovnih i srednjih škola. Od pet istraživačkih pitanja, tri su se izravno odnosila na ulogu voditelja škola u razvoju demokratske školske kulture. Prvo u tom nizu pitanja je bilo u kojoj mjeri ispitanici smatraju da je voditelj škole presudan u razvoju demokratske školske kulture. 85% ispitanika se složilo s tim da je upravo uloga voditelja škole presudna u transformaciji škole u demokratske zajednice. U drugom istraživačkom pitanju ispitanici su odgovarali koja ponašanja voditelja škola smatraju najviše uspješnima u razvoju demokratske školske

kulture. Najvažnijim ponašanjima ispitanici smatraju to da se on ponaša pravedno (pravednost), da sve tretira jednako (jednakopravnost) i da uključuje dionike u procese donošenja odluka. Osim toga značajnim smatraju i da dijeli autoritet i odgovornosti s ključnim dionicima, kao i da poštuje ljudska prava i temeljne slobode. Nadalje, ispitanici su odgovarali koje osobne karakteristike voditelja škola smatraju uspješnim za razvoj demokratske školske zajednice. Najveći dio njih je kao temeljne karakteristike istaknulo pravednost, nepristranost, vođenje, demokratičnost, oslobođenost predrasuda, humanost te odgovornost. Na temelju predstavljenih rezultata, autori zaključuju kako je temelj razvoja demokracije u školama upravo pravednost i jednakopravnost.

Više kvalitativan opis temeljnih vrijednosti i karakteristika uspješnih voditelja škola u transformaciji škole u demokratsku zajednicu daju Normore i Jean-Marie (2008), koji su istražili iskustva školskih voditelja uspješnih u transformaciji škola u smjeru razvoja socijalne pravde, demokracije i jednakosti. Rezultati njihovog istraživanja pokazuju kako su svi voditelji škola uključenih u istraživanje intenzivno radili na povezivanju s učenicima i slušanju i uvažavanju njihovih interesa i potreba. Poseban su naglasak u formiranju školskih politika stavili na marginalizirane učenike. Voditelji škola bili su model demokratskih vrijednosti, njegujući inkluzivnost, razumijevanje i davanje podrške raznim inicijativama. Na dnevnoj su bazi stvarali mogućnosti i uvjete za osnaživanje ljudi te su uključivali razne aktere (učitelje, učenike, roditelje i zajednicu) u procese vođenja. Autori zaključuju kako voditelji škola imaju značajnu ulogu u transformaciji školskih kultura u demokratske.

Sljedeća dva istraživanja (Harber i Trafford, 1999; Kensler i sur., 2009) promatrala su karakteristike škola više prilagođenih potrebama učenika i razvoju učitelja. Pritom su

prepoznali demokratske školske zajednice kao one koje ostvaruju te ciljeve. Ulogu školskog voditelja u transformaciji škola u demokratske školske zajednice pokazuju kao jedan od rezultata provedenih istraživanja.

Harber i Trafford (1999) kreću od pretpostavke kako je demokratska školska kultura uspješnija i više prilagođena trenutnim potrebama učenika. Demokratskom školskom kulturom smatraju onu koja je temeljena na demokratskim vrijednostima (odgovornost, povjerenje, jednakopravnost, otvorenost), koja njeguje osjećaj pripadnosti zajednici i usmjerena je na razvoj učenika kao budućih demokratskih građanina. Istraživanje ovih autora ispituje razloge demokratizacije škola koje su ušle u taj proces te mišljenja i stavove sudionika dviju škola koje su krenule na put demokratskih promjena (Ujedinjeno Kraljevstvo i Južna Afrika). Škole su u drugačijem političkom i obrazovnim kontekstu te su njihovi razlozi demokratizacije različiti, no ipak omogućuju donošenje određenih zaključaka. U školi u UK, novi voditelj škole je uvidio kako može povećati stupanj motiviranosti učenika za razvoj škole time da ih uključi u procese donošenja odluka. Taj put demokratizacije zahtijevao je učenje novih uloga i razvoj potrebnih vještina za sve uključene. Ove promjene potaknule su promjenu u školskoj kulturi koja je počela poticati na istraživanje, izražavanje mišljenja, njegovati dijalog i otvorenu komunikaciju. Slični put odabrao je i voditelj škole u Južnoj Africi, primarno razvijajući strukture u kojima su učenici imali priliku sudjelovati u procesima donošenja odluka. Ovaj je voditelj škole posebno stavio naglasak na razvoj demokratskih vrijednosti kao što su jednakopravnost i međusobno poštovanje. Autori zaključuju kako ove dvije studije slučaja sugeriraju da demokratsko školsko vođenje može doprinijeti razvoju demokratske školske kulture i iako

se radi o teškom procesu promjene, pozitivni efekti razvoja demokratskih praksi na školu su vrijedne toga.

Kensler i sur. (2009) proveli su istraživanje na učiteljima u kome su integrirali tri kompleksna socijalna procesa: demokratsku zajednicu, povjerenje zaposlenika i organizacijsko učenje. Demokratskom zajednicom autori smatraju onu koja se temelji na 10 načela: misija i vizija, dijalog i aktivno slušanje, decentralizacija, pravednost i dostojanstvo, odgovornost, individualnost i kolektivnost, transparentnost, izbor, integritet, refleksija i evaluacija. Ključni rezultat do kojeg su autori došli jest da je povjerenje zaposlenika medijator u odnosu između demokratske zajednice i kontinuiranog i timskog učenja. Rezultati značajni za ovaj rad su ti da demokratski voditelji škola vode procese razvoja raznih obrazaca, a ne diktiraju te obrasce. Oni trebaju sudjelovati u razvoju demokratske školske zajednice tako da ju vode, no ne i diktirati kako ta „nova“ zajednica treba izgledati. Stoga, autori zaključuju, voditelji škola imaju priliku da namjerno postanu kreatori i su-kreatori demokratskih zajednica.

Predstavljena istraživanja ukazuju kako se transformacija škole u demokratsku školsku zajednicu ne može odvijati bez proaktivne uloge ravnatelja u prakticiranju demokratskog školskog vođenja. Voditelj škole se u istraživanjima prepoznaje kao nositelj ili čak inicijator spomenutih promjena. Njegov fokus na integraciji temeljnih demokratskih vrijednosti i prakticiranju demokratskih praksi je ono što školi omogućuje razvoj struktura i kapaciteta koje podržavaju i potiču demokraciju. Autori ističu kako je razvoj demokratske školske zajednice proces, koji može dovesti do raznih stupnjeva demokratizacije ovisno o postojanju ili izostanku demokratskih vrijednosti i praksi, a ta je misao posebno vidljiva u rezultatima istraživanja Delgada (2014). Zajedničko svim ovim istraživanjima jest

„upozorenje“ autora kako je transformacija škola u demokratske školske kulture zahtjevan proces, koji se neće odvijati samo uključivanjem raznih dionika u procese donošenja odluka, već samo i isključivo multi-dimenzionalnim radom na svim razinama i sferama školskog života i to putem suradnje, dijaloga i inicijative svih relevantnih školskih aktera.

### Zaključna promišljanja i otvorena pitanja

Demokracija se razvija odgojem i obrazovanjem (Dunder, 2013) te se stoga od odgojno-obrazovnih institucija očekuje da promoviraju i razvijaju demokratske vrijednosti i njeguju demokratske procese (Vijeće Europe, 2010; Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014). Da bi škole mogle doprinijeti razvoju demokracije trebaju funkcionirati na način koji to omogućuje, to jest razvoj i učenje demokracije moguće je u demokratskoj školskoj kulturi, a potiču ga i specifični oblici vođenja.

Na temelju pregleda literature iz područja (demokratske) školske kulture i (demokratskog) školskog vođenja može se zaključiti da postoji niz pozitivnih efekata njihovog razvoja u školama. Istovremeno, rezultati istraživanja sugeriraju da se radi o dugačkom i teškom procesu, a da je pritom usklađen odnos vođenja i školske kulture jedan od ključnih faktora uspješnosti tog procesa.

U skladu s ovim spoznajama, otvaraju se nova istraživačka pitanja kao što su: *Koje su temeljne karakteristike demokratske školske kulture? Na koji način se postiže promjena školske kulture u pravcu jačanja njezinih demokratskih obilježja? Koja je uloga školskih aktera u takvoj transformaciji školske kulture?; te Koja obilježja vođenja škole pospješuju, usporavaju i/ili onemogućuju razvoj demokratskih obilježja školske kulture?.*

## 4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

### 4.1. Istraživački problem

Škola je temeljna jedinica odgojno-obrazovnog sustava koja ima bogato društveno-povijesno, kulturno-civilizacijsko i pedagoški-didaktičko naslijeđe (Pivac, 2009). Zbog svoje su važnosti škola i procesi koji se događaju u njezinoj bližoj i daljoj sredini temelj istraživanja i proučavanja brojnih teoretičara, ali i praktičara sustava odgoja i obrazovanja. Jedan od pojmova koji se veže uz brojna istraživanja škola jest školska kultura.

Školska kultura od velikog je interesa za istraživače odgoja i obrazovanja zbog svoje kompleksnosti i višedimenzionalnosti, ali i zbog svog velikog utjecaja na rad i razvoj škole. Školska kultura odnosi se na *cjelokupne odnose u školi, koji se temelje na složenom obrascu vrijednosti i normi* (Spajić-Vrkaš, 2016). U skladu s tim temeljni su elementi školske kulture u ovom radu: *vrijednosti, norme i odnosi*, koji pritom i čine opseg i određenje ovog pojma. Različito kombiniranje niza čimbenika školske kulture kao posljedicu ima razvoj različitih “teorijskih konstrukata izvedenih prema određenim kriterijima” (Spajić-Vrkaš, 2016, str. 68), takozvanih različitih “tipova školskih kultura”. Prilikom definiranja tipova školske kulture autori tragaju za odgovorom na pitanje koji tip školske kulture razvija više ili manje uspješne škole. Uspješnim se školama smatraju one škole u kojima učenici postižu bolje rezultate (Hoy, Rater i Kottkamp, 1991; Hargreaves, 1995; Sammons, Hillman i Mortimore, 1995; Deal i Peterson, 1999; Stoll i Fink, 2000; Peterson, 2002; Spajić-Vrkaš, 2016; Pažur, 2016). U nastojanju da odrede najvažnije komponente školske kulture, mnogi autori ovaj pojam povezuju s nizom drugih pojmova,

uključujući školsko vođenje. Školsko vođenje je vođenje koje predstavlja *proces utjecaja jedne ili više osoba na ostvarenje unaprijed zajednički postavljenih ciljeva škole kroz suradnju i participativnost*. U ovom će se istraživanju proučavati odnos školske kulture i školskog vođenja, a pritom će se školsko vođenje shvaćati kao instrument ili alatka kojom se navedene ključne komponente školske kulture (vrijednosti, norme i odnosi) razvijaju, učvršćuju i/ili mijenjaju na određeni način u određenom pravcu koji može ubrzati, ali i usporiti razvoj škole kao demokratske zajednice poučavanja i učenja.

U okviru razvoja demokratskih društva aktualni teoretičari odgoja i obrazovanja uz uspješne školske kulture često povezuju elemente demokratizacije (McLaren 1988; Apple, 1998; Neill, 1999; Banks i sur., 2001; Bognar i Matijević, 2002; Freire, 2005; Pivac, 1999). Nadalje, rezultati empirijskih istraživanja (Rusch, 1994; Vieno i sur., 2005; Williams, Cate i O'Hair, 2009; Batarelo i sur., 2010; Lenzi i sur., 2014; Spajić-Vrkaš, 2016) pokazuju kako učenici koji pohađaju školu koja njeguje razvoj demokratske školske kulture stječu znanja i razvijaju društveno poželjne vještine i stavove koji ih čine aktivnim i odgovornim članovima njihovih zajednica. Iz tog razloga suvremeni strateški dokumenti u području međunarodne i nacionalne odgojno-obrazovne politike od škola zahtijevaju da njihove školske kulture postanu demokratičnije. Stoga će ovo istraživanje ispitati razvijenost demokratske školske kulture, *školske kulture koja se temelji na demokratskim vrijednostima i demokratskim normama te u skladu s tim razvija specifične demokratske odnose*. Rezultati istraživanja (Harber i Trafford, 1999; Normore i Jean-Marie, 2008; Kensler i sur., 2009; Anderson i Bennet, 2010; Dorczak, 2014; Delgado, 2014; Gülbeher, 2016) demokratske školske kulture pokazuju kako se razvoj demokratske školske zajednice ne može odvijati bez voditelja škola, koji se smatra nositeljem ili čak inicijatorom



spomenutih promjena. Demokratsko školsko vođenje karakterizira fokus voditelja na njegove sljedbenike, vođenje na temelju demokratskih vrijednosti i prakticiranje demokracije (Bush i Glover, 2003; Bass i Bass, 2008; Goleman, Boyatzis i McKee, 2012). Demokratsko školsko vođenje u ovom radu podrazumijeva *vođenje u kojem se odgovornost za vođenje i razvoj organizacije dijeli i cirkulira između svih zainteresiranih aktera, a čiji je fokus razvoj i prakticiranje demokracije u svakodnevnim aktivnostima u svim sferama školskog života.*

Jedan od temeljnih elemenata demokratskog školskog vođenja je podjela odgovornosti na veći broj ljudi u procesima vođenja škole. Rezultati empirijskih istraživanja (Rice i Schneider, 1994; Smylie, Lazarus i Brownlee-Conyers, 1996; Chi Keung, 2008; Magner i Nowak, 2012; Quinn i Owen, 2016) upućuju na pozitivne efekte uključivanja učenika i učitelja u procese donošenja odluka: povezanost učiteljeva sudjelovanja u donošenju odluka s učiteljevim zadovoljstvom s poslom te povezanost učenikovog sudjelovanja u procesima donošenja odluka s njegovim razvojem životno važnih i demokratskih vještina. U dijelu istraživanja o demokratskom školskom vođenju (Rusch, 1995; Møller, 2006; Genc, 2008; Jwan, Anderson i Bennet, 2010; Hope, 2012; Mncube, Davies i Naidoo, 2015) utvrđeno je da je proces razvoja demokratskog školskog vođenja težak i nužno treba uključivati sve relevantne aktere (učitelje, učenike, roditelje i zajednicu). Škole koje se upuštaju u razvoj demokratskog školskog vođenja moraju biti spremne na dubinske promjene koje primarno proizlaze iz propitivanja tradicionalno postavljenih uloga školskih aktera. Neka istraživanja dubinskih studija slučaja (Jwan, Anderson i Bennet, 2010; Mncube, Davies i Naidoo, 2015) sugeriraju da ovisno o tome u kojoj se mjeri prilikom razvoja školskog vođenja paralelno radi i na mijenjanju čitave školske kulture u više

demokratsku, u toj će mjeri doći i do stvarnih pomaka u vođenju. Batarelo i sur. (2010), Delgado (2014) i Spajić-Vrkaš (2016) u svojim istraživanjima prepoznaju da odsustvo, odnosno prisutnost obilježja demokracije utječe na razvoj podkategorija školske kulture, koje su na višim ili nižim stupnjevima demokratizacije. Predstavljena dosadašnja istraživanja ukazuju da postoji pozitivna povezanost između razvijenosti demokratske školske kulture i demokratskog školskog vođenja. U skladu s predstavljenim rezultatima dosadašnjih istraživanja, ovo će istraživanje provjeriti odnos između opisana dva konstrukta.

#### **4.2. Ciljevi i zadaci istraživanja**

##### Cilj

Cilj je ovog istraživanja utvrditi povezanost između demokratskoga školskog vođenja i demokratske školske kulture u percepciji učitelja osnovnih škola.

##### Istraživačko pitanje

U ovom istraživanju postavljeno je sljedeće istraživačko pitanje: *Je li i u kojoj mjeri procjena učitelja osnovnih škola o stupnju razvijenosti odabranih obilježja demokratskog školskog vođenja povezana s njihovom procjenom stupnja razvijenosti odabranih obilježja demokratske školske kulture?*

##### Specifični ciljevi

Iz temeljnog istraživačkog cilja izvedeni su sljedeći specifični ciljevi:

1. Opisati temeljna obilježja demokratskog školskog vođenja u osnovnim školama prema procjeni učitelja.

- 1.1. Ispitati percepciju učitelja o zastupljenosti obilježja demokratskog školskog vođenja u osnovnim školama.
- 1.2. Utvrditi postoji li razlika u percepciji odabranih obilježja vođenja škole između učitelja zaposlenih u gradskim u odnosu na učitelje zaposlene u prigradskim školama.
- 1.3. Utvrditi postoji li razlika u percepciji odabranih obilježja školskog vođenja između učitelja zaposlenih u manjim (>300 učenika), srednjim (300 - 600 učenika) i velikim (<600 učenika) školama.
- 1.4. Utvrditi postoji li razlika u percepciji odabranih obilježja vođenja škole između učitelja s kraćim (<od 10 godina) u odnosu na učitelje s duljim radnim iskustvom u školama (>od 10 godina)?
- 1.5. Utvrditi postoji li razlika u percepciji odabranih obilježja vođenja škole između učitelja iz škola u kojima je ravnatelj na toj funkciji između 1- 5 godina, 6 - 9 godina i 10 i više od 10 godina.
  
2. Opisati temeljna obilježja demokratske školske kulture u osnovnim školama prema procjeni učitelja.
- 2.1. Ispitati percepciju učitelja o zastupljenosti demokratskih obilježja školske kulture u osnovnim školama.
- 2.2. Utvrditi postoji li razlika u percepciji odabranih obilježja školske kulture između učitelja zaposlenih u gradskim u odnosu na učitelje zaposlene u prigradskim školama.
- 2.3. Utvrditi postoji li razlika u percepciji odabranih obilježja školske kulture između učitelja zaposlenih u manjim (>300 učenika), srednjim (300 - 600 učenika) i velikim (<600 učenika) školama.

2.4. Utvrditi postoji li razlika u percepciji odabranih obilježja školske kulture između učitelja s kraćim (<od 10 godina) u odnosu na učitelje s duljim radnim iskustvom u školi (>od 10 godina)?

2.5. Utvrditi postoji li razlika u percepciji odabranih obilježja školske kulture između učitelja iz škola u kojima je ravnatelj na toj funkciji između 1 - 5 godina, 6 - 9 godina i 10 i više od 10 godina.

3. Utvrditi povezanost između demokratskoga školskog vođenja i demokratske školske kulture.

3.1. Ispitati postoji li povezanost između demokratskog školskog vođenja i demokratske školske kulture prema percepciji učitelja osnovnih škola u gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji.

### **4.3. Hipoteze**

Glavna hipoteza: Ne postoji povezanost između percepcije učitelja osnovnih škola o stupnju razvijenosti odabranih obilježja demokratskog školskog vođenja i njihove percepcije stupnja razvijenosti odabranih obilježja demokratske školske kulture.

Istraživačke hipoteze<sup>17</sup>:

**H1** Prema procjeni učitelja u prosjeku će više rezultate postizati nedemokratska obilježja školskog vođenja nego demokratska.

**H2** Ne postoji statistički značajna razlika u percepciji demokratskih obilježja vođenja između učitelja zaposlenih u gradskim školama i učitelja zaposlenim u prigradskim školama.

**H3** Ne postoji statistički značajna razlika u percepciji demokratskih obilježja vođenja između učitelja zaposlenih u školama različite veličine (male, srednje i velike).

**H4** Ne postoji statistički značajna razlika u percepciji demokratskih obilježja vođenja između učitelja s radnim iskustvom u školi kraćim od 10 godina i učitelja s radnim iskustvom koji je 10 ili više godina.

**H5** Ne postoji statistički značajna razlika u percepciji demokratskih obilježja vođenja između učitelja zaposlenih u školama čiji ravnatelji različito dugo obavljaju ravnateljsku funkciju (od jedne do pet godina, od šest do devet godina, od deset i više).

**H6** Prema procjeni učitelja u prosjeku će više rezultate postizati nedemokratska obilježja školske kulture nego demokratska.

---

<sup>17</sup> Istraživačke hipoteze su pisane u formi nul hipoteza s obzirom da se ovaj tip istraživanja po prvi puta provodi na ovom specifičnom uzorku. Hipoteze H1 i H6 su zbog prethodnih istraživanja o stupnju razvoja demokratskih procesa u osnovnim školama u RH (Batarelo i sur., 2010; Spajić-Vrkaš i sur., 2014; Spajić-Vrkaš i sur., 2016; Pažur, 2016) formirane u alternativnom obliku.

**H7** Ne postoji statistički značajna razlika u percepciji demokratskih obilježja školske kulture između učitelja zaposlenih u gradskim školama i učitelja zaposlenih u prigradskim školama.

**H8** Ne postoji statistički značajna razlika u percepciji demokratskih obilježja školske kulture između učitelja zaposlenih u školama različite veličine (male, srednje i velike).

**H9** Ne postoji statistički značajna razlika u percepciji demokratskih obilježja školske kulture između učitelja s radnim iskustvom u školama kraćim od 10 godina i učitelja s radnim iskustvom koji je 10 ili više godina.

**H10** Ne postoji statistički značajna razlika u percepciji demokratskih obilježja školske kulture između učitelja zaposlenih školama u školama čiji ravnatelji različito dugo obavljaju ravnateljsku funkciju (od jedne do pet godina, od šest do devet godina, od deset i više).

**H11** Ne postoji statistički značajna povezanost između percepcije učitelja o stupnju pojavnosti demokratskih obilježja vođenja i stupnju pojavnosti demokratskih obilježja školske kulture.

**H12** Ne postoji statistički značajna povezanost između percepcije učitelja o stupnju pojavnosti demokratskih obilježja vođenja i stupnju pojavnosti nedemokratskih obilježja školske kulture.

#### 4.4. Varijable istraživanja

Zavisne varijable u ovom istraživanju su demokratska školska kultura i demokratsko školsko vođenje. *Demokratska školska kultura* razumije se kao kultura koja se temelji na demokratskim vrijednostima i demokratskim normama te koja na temelju njih gradi i njeguje demokratske školske odnose. *Demokratske vrijednosti* su temeljne vrijednosti koje su glavna uporišta sustava ljudskih prava: sloboda<sup>18</sup>, jednakopravnost<sup>19</sup> i solidarnost<sup>20</sup> (Opća deklaracija o ljudskim pravima, članak 1). *Demokratske norme* su one pretpostavke, vjerovanja, simboli i tabui koji proizlaze i temelje se na punom poštovanju i zaštiti ljudskog dostojanstva te integriraju načela jednakosti, sudjelovanja, vladavini većine i prava manjine, vladavini prava, poštivanju ljudskih prava, slobodnim i poštenim izborima, te podjeli moći<sup>21</sup>. Nadalje, *demokratski odnosi* su verbalne i neverbalne interakcije koje omogućavaju i njeguju slobodu, jednakopravnost i solidarnost, koje potiču na kritičko promišljanje i otvaraju prostore za iznošenje ideja, te u kojima se odražava kultura povjerenja, nenasilja i uvažavanja različitosti.

Druga zavisna varijabla, *demokratsko školsko vođenje*, u ovom radu se razumije kao *vođenje u kojem se odgovornost za vođenje i razvoj organizacije dijeli i cirkulira između svih zainteresiranih aktera, a čiji je fokus razvoj i prakticiranje demokracije u svakodnevnim aktivnostima u svim sferama školskog života*. Pritom je važno istaknuti temeljne elemente ovog vođenja, a to su: *cirkulirajuće vođenje, prakticiranje demokracije*

---

<sup>18</sup> Podrazumijeva slobodu misli, savjesti i vjeroispovijesti, te slobodu mišljenja i izražavanja.

<sup>19</sup> Podrazumijeva jednaku zaštitu protiv svih oblika diskriminacije u uvažavanju svih ljudskih prava.

<sup>20</sup> Podrazumijeva socijalnu sigurnost, odgovarajući standard i dostupnost obrazovanja.

<sup>21</sup> Prilagođeno na temelju ključnih elemenata moderne demokracije iz priručnika za razumijevanje ljudskih prava Benedek i Nikolova (2003).

i poticanje *razvoja aktivnog građanina*. *Cirkulirajuće vođenje* podrazumijeva da u vođenju naizmjenično sudjeluju pojedinci i/ili grupe, izuzeti iz hijerarhijski postavljenih struktura, koji osmišljavaju i/ili preuzimaju inicijative za razvoj škole i njenih specifičnih ciljeva i zadataka. *Practiciranje demokracije* pretpostavlja stvaranje situacija koje potiču i osnažuju pojedince da ostvaruju svoje pravo na sudjelovanje u procesima donošenja odluka, pravo na slobodu izražavanja i pravo na vlastiti osobni i profesionalni razvoj na svakodnevnoj bazi. Ovaj element temelji se na tome da je demokratsko školsko vođenje tip vođenja koji je orijentiran na pojedinca i razvoj osobe, a doprinosi ostvarenju cilja demokratskog školskog vođenja – stvaranje demokratskog školskog okruženja. Posljednji element, poticanje *razvoja aktivnih građana*, odnosi se na drugi cilj demokratskog školskog vođenja, a to je da osobe (učenici, ali i odrasli) koje se nalaze u prilikama da sudjeluju u procesima vođenja te koje sudjeluju u razvoju demokracije u svojoj primarnoj zajednici – školi s vremenom razvijaju znanja, vještine i sposobnosti koje ih čine aktivnim i odgovornim građanima u svim zajednicama u kojima djeluju, pa tako i u čitavom društvu.

Na temelju dosadašnjih spoznaja prilikom pregleda literature odabrane su određene nezavisne varijable koje su se ispitivale u istraživanju. Radi se o radnom iskustvu učitelja (Genc, 2008), veličini škola (Genc, 2008; Hope, 2012), lokaciji škole prema kriteriju urbano - prigradsko (Delgado, 2014) te duljini obavljanja dužnosti aktualnog ravnatelja u školi (Genc, 2008; Delgado, 2014). Naime, autori (Genc, 2008; Hope, 2012; Delgado, 2014) u istraživanjima ispituju različite demografske karakteristike koje mogu utjecati na uspješnost mijenjanja škola u demokratske školske kulture. Delgado (2014) je ispitivao i analizirao efekte implementacije demokratskog školskog vođenja u srednjim školama na razvoj demokratske školske kulture. Njegov je zaključak kako će postojanje ili izostanak



demokratskih vrijednosti i praksi voditelja škola dovesti do određenog, višeg ili nižeg stupnja razvoja demokracije u tim školama. Razloge zašto se u nekim školama razvio viši stupanj demokracije, a u nekima niži, Delgado pokušava objasniti i demografskim karakteristikama tih škola. Napominje kako je većina škola, koje su razvile najniži stupanj demokracije, smještena u područjima koja su najudaljenija od urbanih središta, dok s druge strane sve škole, koje su razvile najviši stupanj demokracije, imaju više od 10 godina istu osobu na mjestu ravnatelja. Neki autori, koji su istraživali razvoj demokratske školske kulture, ističu kao jedan od zaključaka da se ona lakše razvija u školama s manjim brojem učenika (Genc, 2008; Hope, 2012). Genc (2008) u svom istraživanju zaključuje i da su učitelji s duljim radnim iskustvom (preko 10 godina) imali pozitivnije stavove o stupnju korištenja demokratskih vrijednosti ravnatelja od onih s manjim radnim iskustvom.

## **4.5. Uzorak**

### **4.5.1. Uzorkovanje**

Ispitanici istraživanja su učitelji zaposleni u osnovnim školama. Fullan (2005; 2007) i Hargreaves (1999) ističu kako su učitelji mjerodavni akteri koji mogu kvalitetno procijeniti obilježja školske kulture i školskog vođenja. U istraživanjima školske kulture (Staessens, 1991; Edwards i sur., 1996; Cavanagh i Dellar, 1997), demokratske školske kulture (Rusch, 1994; Vieno i sur., 2005; Williams, Cate i O'Hair, 2009; Lenzi i sur., 2014; Spajić-Vrkaš, 2016) i demokratskog školskog vođenja (Rusch, 1995; Harber i Tarfford, 1999; Møller, 2006; Genc, 2008; Kensler i sur., 2009; Jwan, Anderson i Bennet, 2010; Hope, 2012; Delgado, 2014; Mncube, Davies i Naidoo, 2015; Gülbeher, 2016) uvijek su kao jedini ili

kao jedan od sudionika istraživanja (uz učenike, ravnatelje i/ili roditelje) uključeni i učitelji.

Uzorak se temeljio na slučajnom odabiru škola proporcionalnom s osnovnim karakteristikama obilježja škola na području Grada Zagreba i Zagrebačke županije<sup>22</sup>. Realna distribucija učitelja na području Grada Zagreba i Zagrebačke županije razvijala se na temelju broja učenika u školama, polazeći od pretpostavke kako je broj učenika u školama proporcionalan s brojem učitelja u tim školama, s obzirom da je broj učenika po razrednom odjelu definiran Državnim pedagoškim standardom osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN 63/2008)<sup>23</sup>, a broj učitelja u školama ovisi o broju razrednih odjela. Ukupan broj učenika na području Grada Zagreba i Zagrebačke županije je 76.837, od čega je njih 73 % na području Grada Zagreba, a 27 % na području Zagrebačke županije (Tablica 3).

S obzirom da je jedna od nezavisnih varijabli istraživanja razlika u percepciji praćenih obilježja između učitelja zaposlenih u gradskim i prigradskim školama, ova su se obilježja koristila u daljnjoj specifikaciji uzorka. Grad Zagreb je teritorijalno i administrativno podijeljen na dva načina – na gradske četvrti (17) i naselja (70). Jedanaest od ukupno 17 gradskih četvrti cijelim je svojim područjima smješteno unutar granica naselja Zagreb. Četiri gradske četvrti obuhvaćaju, osim rubnih dijelova grada Zagreba, još i pojedina manja okolna naselja ili dijelove takvih naselja. To se odnosi na Novi Zagreb – istok, Novi Zagreb – zapad, Peščenicu – Žitnjak i Gornju Dubravu. Dvije prostorno najveće gradske četvrti –

---

<sup>22</sup> Zbog nepostojanja prethodnih istraživanja u Republici Hrvatskoj koja bi sugerirala regionalne razlike u odnosu na obilježja demokratskog školskog vođenja i demokratske školske kulture, u istraživanje su uključene dvije županije: Grad Zagreb i Zagrebačka županija.

<sup>23</sup> [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008\\_06\\_63\\_2129.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html), pretraženo 10. prosinca 2018.

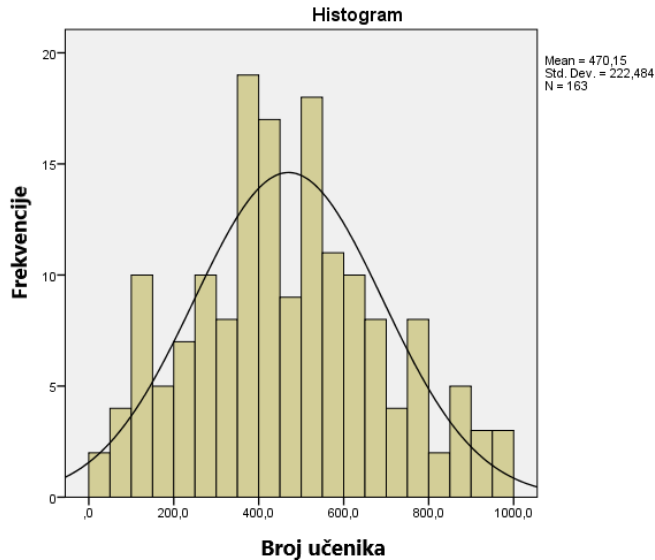
Sesvete i Brezovica, koje zajedno obuhvaćaju više od 45 % ukupne površine Grada Zagreba – protežu se gotovo isključivo područjima desetaka prigradskih naselja obuhvaćajući tek neznatne dijelove područja grada Zagreba kao naselja. Osim urbane i cjelovite gradske zone, Zagreb obuhvaća i 70 % udaljenih okolnih prigradskih naselja<sup>24</sup>. Na temelju ovih definirana su gradska i prigradska naselja na području Grada Zagreba. Na području Zagrebačke županije, gradskim područjima se smatraju gradovi, a prigradskim općine. U skladu s ovim određenjem na području Grada Zagreba u gradskim se školama nalazi 83 % učenika, a u prigradskim školama 13 % učenika. Na području Zagrebačke županije, 61 % učenika je u gradskim školama, a 39 % u prigradskim (Tablica 3).

Daljnja specifikacija uzorka temeljena je na podacima o veličini škola. Prvi korak bio je odrediti koje su škole velike, koje srednje, a koje male. Prema Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN 63/2008), preporuka je da se malim školama smatraju one s do 300 učenika, srednjima one od 301 do 600 učenika, a velikima one s više od 600 učenika. Međutim, s obzirom da se radi o školama na području Grada Zagreba i Zagrebačke županije, napravljena je disperzija i centralna tendencija prema veličini škola na tom području, te je prikazana histogramom po intervalima od 50 učenika (Graf 1). Na temelju disperzije zadržana je preporuka iz Državnog pedagoškog

---

<sup>24</sup> Adamovec, Belovar, Blaguša, Botinec, Brebernica, Brezovica, Budenec, Buzin, Cerje, Demerje, Desprim, Dobrodol, Donji Čehi, Donji Dragonožec, Donji Trupci, Drenčec, Drežnik Brezovički, Dumovec, Đurđekovec, gajec, Glavnica Donja, Glavnica Gornja, Glavničica, Goli Breg, Gorance, Gornji Čehi, Gornji Dragonožec, Gornji Trupci, Grančari, Hvidić Selo, Horvati, Hrašće Turopljsko, Hrvatski Leskovac, Hudi Bitek, Ivanja Reka, Jesenovec, Ježdovec, Kašina, Kašinska Sopnica, Kučilovina, Kućanes, Kupinečki Kraljevac, Lipnica, Lučko, Lužan, Mala Mlaka, Markovo Polje, Moravče, Odra, Odranski Obrež, Paruževina, Planina Donja, Planina Gornja, Popovec, Prekvršje, Prepuštovec, Sesvete, Soblinec, Starjak, Strmec, Šašinovec, Šimunčevac, Veliko Polje, Vuger Selo, Vugrovec Donji, Vugrovec Gornji, Vurnovec, Zadvorsko i Žerjavinec.

standarda i malim se školama smatraju one do 300 učenika, srednjima one od 301 do 600 učenika, a velikima one s više od 600 učenika.



Graf 1 Distribucija broja učenika po školama u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji

U skladu s tom klasifikacijom, u gradskom dijelu Grada Zagreba male škole polazi 6 % učenika, srednje 54 %, a velike 40 % učenika. U prigradskom dijelu Grada Zagreba u male škole je upisano 8 % učenika, u srednje 26 % i u velike 66 % učenika. Kada govorimo o Zagrebačkoj županiji, u malim gradskim školama je 8 % učenika, u srednjima 24 %, a u velikim 68 % učenika. U općinama Zagrebačke županije, 30 % učenika ide u male škole, a 70 % u srednje. Niti jedna škola u općini Zagrebačke županije nije velika. (Tablica 3).

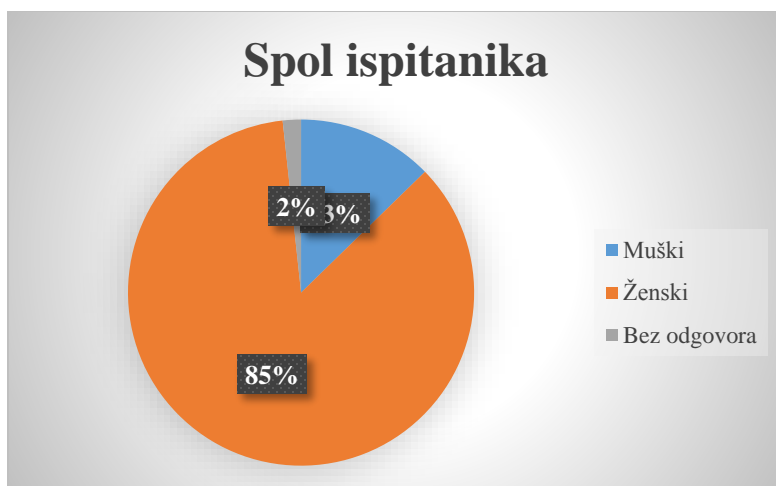
Tablica 3 Poželjna distribucija učenika u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji prema kriteriju gradsko-prigradsko i kriteriju veličine škola

Broj učenika	Grad Zagreb		Zagrebačka županija	
	55.970		20.867	
	Gradske (48.546)	Prigradske (7.222)	Gradske (12.654)	Prigradske (8.213)
Do 300	6% (2.901)	8% (611)	8% (973)	30% (2.438)
301-600	54% (26.457)	26% (1.882)	24% (3.055)	70% (5.775)
Više od 601	40% (19.188)	66% (4.729)	68% (8.626)	0%

#### 4.5.2. Struktura uzoraka

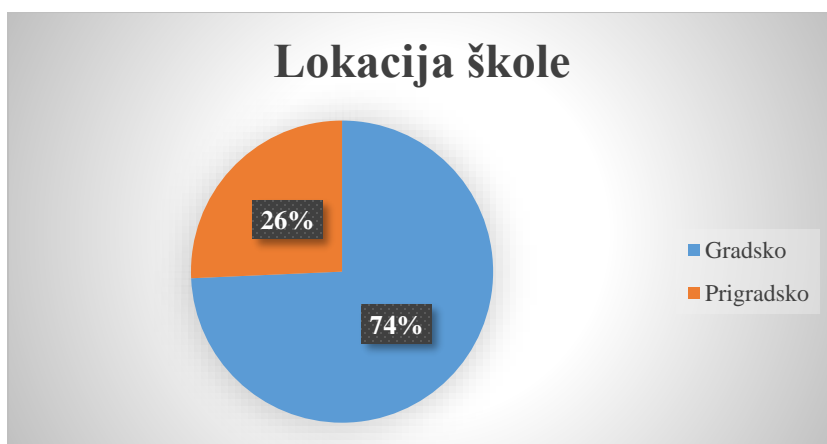
U ispitivanju je sudjelovao 651 učitelj iz 20 osnovnih škola iz područja Grada Zagreba i Zagrebačke županije. Od ispitanih 651 učitelja, njih 12.7 % je muškog spola, 85.6 % ženskog, a 1.7 % se nije izjasnilo (Graf 2)<sup>25</sup>. Prikupljeni uzorak učitelja u odnosu na nezavisne varijable u skladu je s očekivanim uzorkom izračunatim prilikom postupka uzorkovanja (Tablica 3), odnosno u skladu je s realnom distribucijom učitelja na području Grada Zagreba i Zagrebačke županije.

<sup>25</sup> U nastavku teksta će se koristiti izraz učitelj, za osobe muškog i ženskog spola.



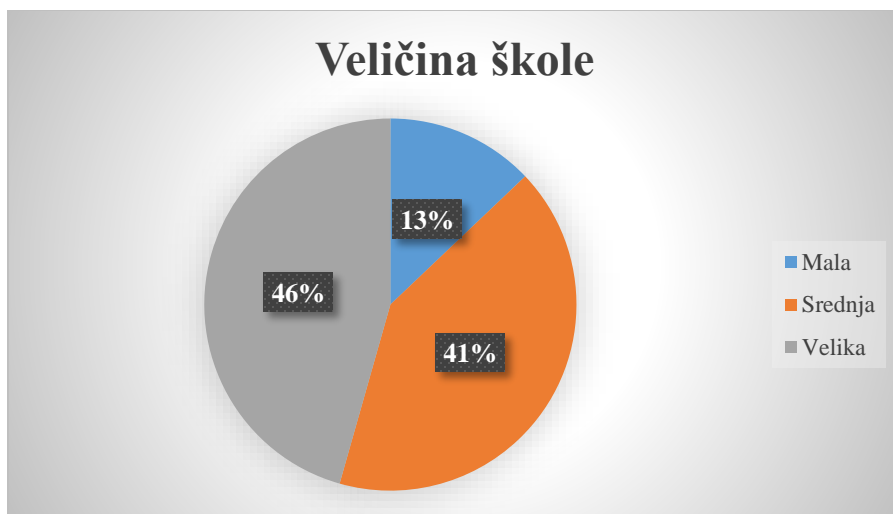
Graf 2 Struktura ispitanika prema spolu

Uzorak je sačinjavalo ukupno 65.1 % učitelja iz područja Grada Zagreba i 34.9 % učitelja s područja Zagrebačke županije. U odnosu na lokaciju prema kriteriju urbano/prigradsko, 74.3 % ispitanika je zaposleno u školama koje su u gradovima, a 25.7 % ispitanika radi u školama koje se nalaze u prigradskom području Grada Zagreba ili u općinama u Zagrebačkoj županiji (Graf 3).



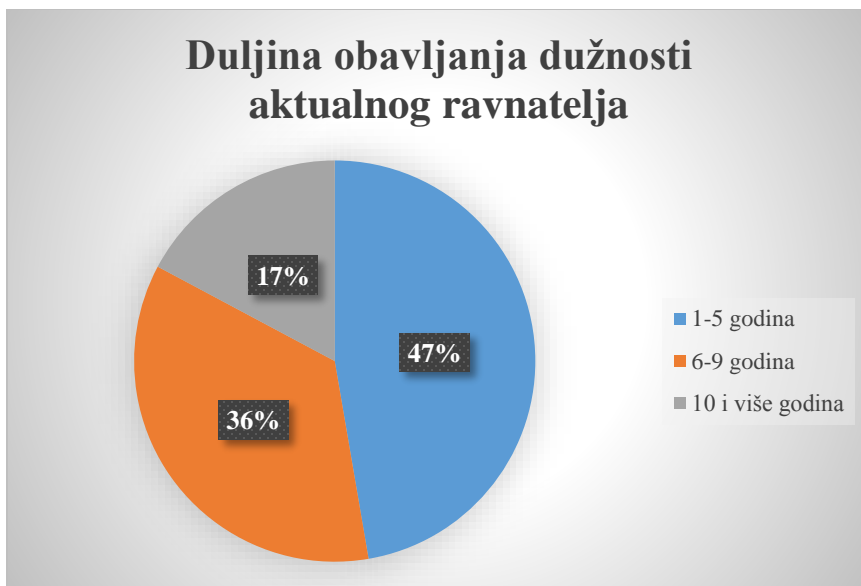
Graf 3 Struktura ispitanika prema lokaciji škole u odnosu na kriterij urbano/prigradsko

U odnosu na veličinu škola (Graf 4), 12.9 % ispitanih učitelja radi u malim školama (do 300 učenika), 41.5 % u srednjima (301 - 600 učenika), a 45.6 % u velikim školama (više od 600 učenika).



Graf 4 Struktura ispitanika prema veličini škole

Još jedna značajna varijabla jest bila duljina obavljanja dužnosti aktualnog ravnatelja u ispitanim školama (Graf 5). 47.3 % učitelja radi u školama u kojima je aktualni ravnatelj na toj poziciji između 1 i 5 godina, njih 35.5 % u školama u kojima je ravnatelj na toj poziciji između 6 i 9 godina, a njih 17.2 % u školama gdje je ravnatelj na toj poziciji 10 ili više godina.

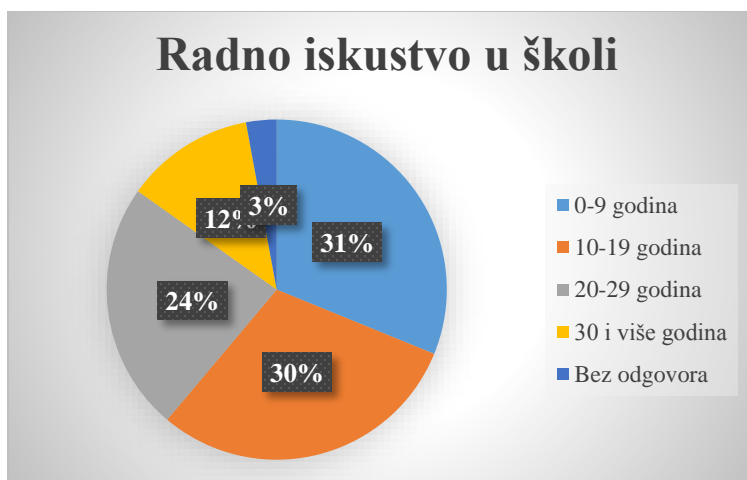


Graf 5 Struktura ispitanika prema kriteriju duljine obavljanja dužnosti aktualnog ravnatelja

Ispitani učitelji imaju radnog iskustva između nekoliko mjeseci rada do 42 godine rada u školi<sup>26</sup>. Prosječno radno iskustvo svih ispitanih učitelja je 15.5 godina. Od toga njih 25 % ima manje ili 6 godina radnog iskustva, njih 25 % ima između 6 godina i 14 godina radnog staža, njih 25 % ima između 15 i 25 godina radnog iskustva, dok njih 25 % ima više od 25 godina radnog iskustva. Odnosno, specifičnije, 31.2 % učitelja je zaposleno u školi između nekoliko mjeseci i 9 godina, 30 % između 10 i 19 godina, 23.7 % između 20 i 29 godina, a 12.3 % 30 godina i više (Graf 6).

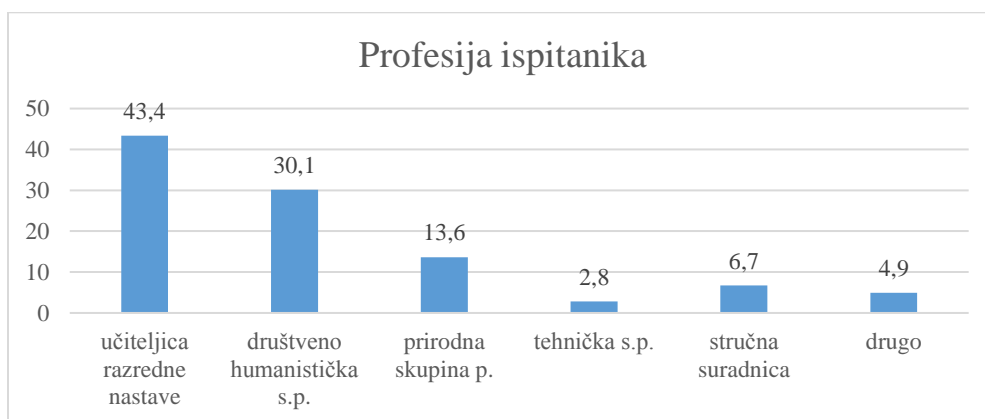
<sup>26</sup> Zbog potreba nezavisne varijable razvijene na temelju prethodnih istraživanja, uzete su dobne kohorte od po 10 godina radnog iskustva.





Graf 6 Struktura ispitanika prema radnom iskustvu u školi

Od ispitanih učitelja, njih 43.4 % su učitelji razredne nastave (Graf 7), 30.1 % profesori društveno-humanističke skupine predmeta, 13.6 % profesori prirodne skupine predmeta, 2.8 % profesor tehničke skupine predmeta, a 6.7 % stručnih suradnika. Ukupno 4.9 % ispitanika dolaze iz profesija koje nisu učiteljske, u čemu su u najvećem postotku prisutni diplomirani matematičari, diplomirani teolozi, diplomirani kineziolozi i diplomirani profesori u području glazbene i umjetničke kulture (npr. kipar, slikar, magistra klavira, profesor gitare).



Graf 7 Struktura ispitanika prema profesiji

#### 4.6. Prikupljanje podataka

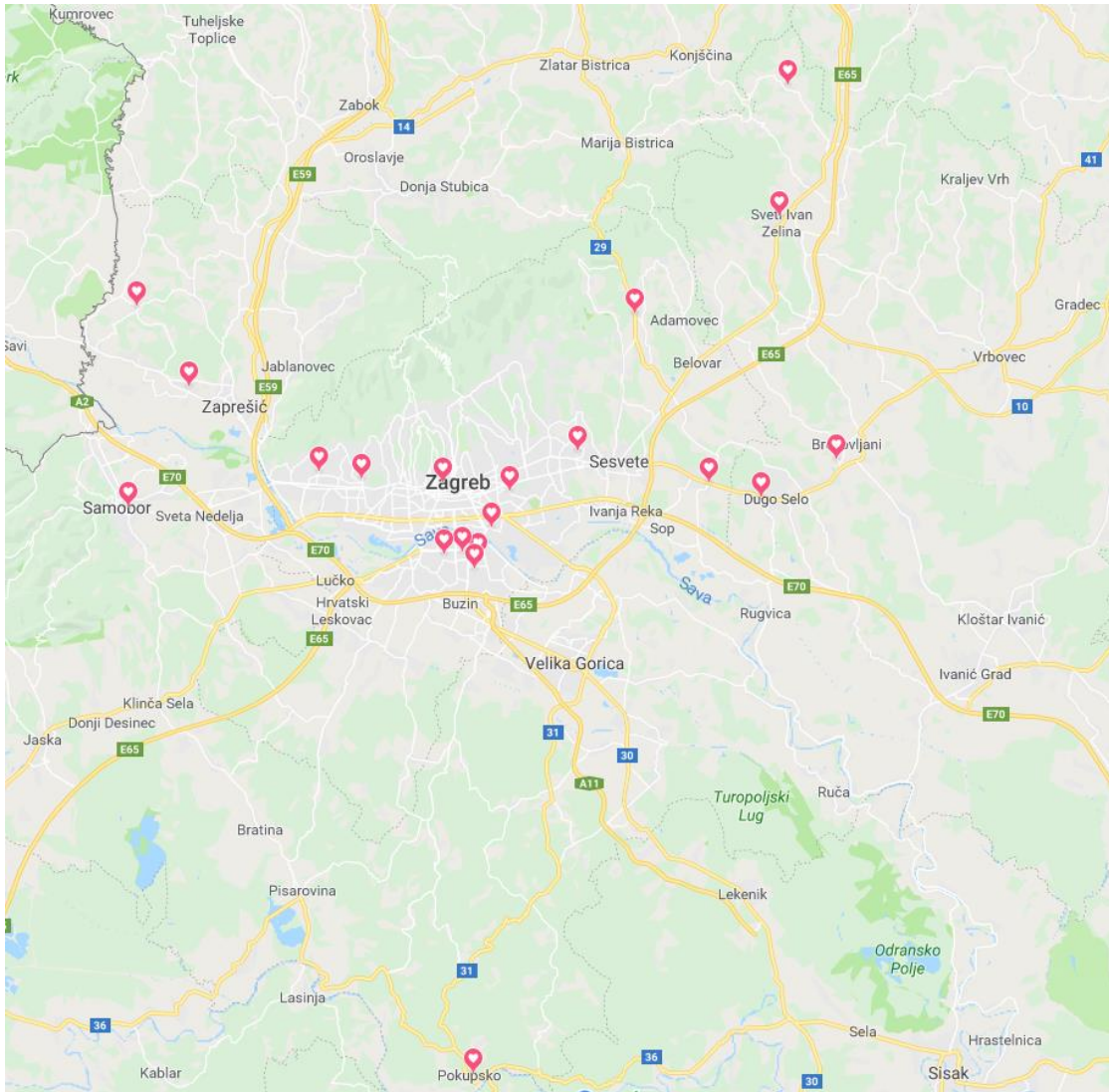
U skladu s prethodno opisanom distribucijom, istraživanje je provedeno u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji u 20 škola, koje su zadovoljile potrebne kriterije kako bi uzorak bio u skladu s realnim karakteristikama populacije učitelja na ispitivanom području (Tablica 3; Slika 5). Stoga je ispitivanje provedeno u 12 škola u Gradu Zagrebu i u 8 škola u Zagrebačkoj županiji. U odnosu na kriterij gradsko/prigradsko, u istraživanje je bilo uključeno 10 gradskih i 2 prigradske škole iz Grada Zagreba te 4 gradske i 4 prigradske škole iz Zagrebačke županije. U odnosu na veličinu škola, u istraživanje je bila uključena 1 mala, 8 srednjih i 3 velike škole iz grada Zagreba te 3 male, 2 srednje i 3 velike škole iz Zagrebačke županije. Zbog očuvanja privatnosti škola, svakoj je školi dodijeljena šifra te su u nastavku podatci o školama prikazani uz korištenje istih.

Tablica 4 Obilježja škola u kojima se provodilo istraživanje u odnosu na nezavisne varijable

ŠIFRA ŠKOLE	REGIJA		LOKACIJA		VELIČINA		
	Grad Zagreb	Zagrebačka županija	Urbana	Prigradska / općinska	Mala	Srednja	Velika
1-ŽRM		X		X	X		
2-ŽUM		X	X		X		
4-GUS	X		X			X	
5-ŽRS		X		X		X	
6-ŽUV		X	X				X
7-GUV	X		X				X
8-GUS	X		X			X	

9-ŽRS		X		X		X	
10-GRM	X			X	X		
11-GUS	X		X			X	
12-ŽRM		X		X	X		
13-ŽUV		X	X				X
14-GUS	X		X			X	
15-GUS	X		X			X	
16-GUS	X		X			X	
17-GRV	X			X			X
18-GUV	X		X				X
19-GUS	X		X			X	
20-ŽUV		X	X				X
21-GUS	X		X			X	
<b>UKUPNO</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>14</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>6</b>

Prilikom odabira škola zastupljen je kriterij geografske rasprostranjenosti (Slika 4).

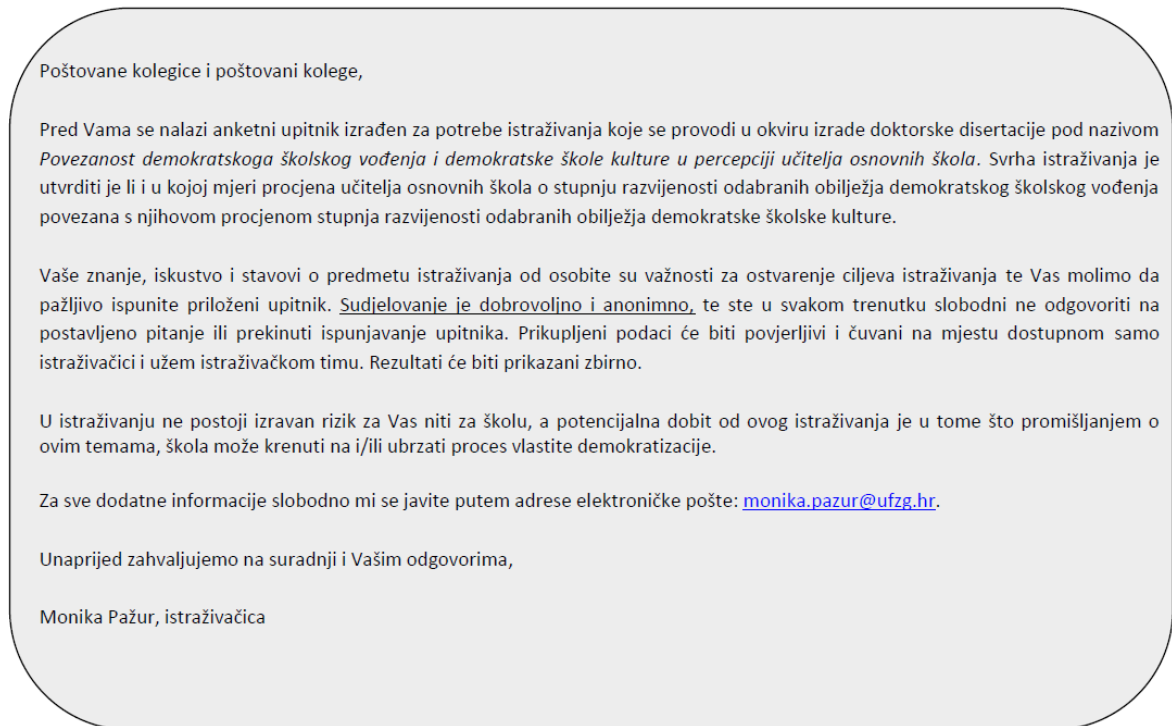


Slika 4 Geografska rasprostranjenost škola uključenih u istraživanje

Prikupljanje podataka odvijalo se od 20. siječnja 2019. do 25. veljače 2019.

Podatci su prikupljeni u 20 osnovnih škola na područja Grada Zagreba i Zagrebačke županije koje su prethodno iskazale interes za sudjelovanje u istraživanju putem *online* obrasca. Prije prikupljanja podataka ravnatelj je potpisao informirani pristanak o

sudjelovanju u istraživanju (Privitak 1). Također, svi su učitelji upućeni u svrhu istraživanja, zajamčenu anonimnost i način prikazivanja podataka. Njihovo je sudjelovanje u istraživanju bilo dobrovoljno. (Slika 5).



Slika 5 Uvodni tekst na upitnicima

Podatci su prikupljeni dolaskom istraživačice u školu za vrijeme Učiteljskog vijeća (55 %) ili su šifrirani upitnici poslani školama poštom (45 %). U Tablici 5 naznačen je oblik prikupljanja podataka u određenoj školi. U prosjeku je u školama upitnike ispunilo 72 % od ukupnog broja zaposlenih učitelja i stručnih suradnika (najmanje 40 %, a najviše 100 %).

Tablica 5 Obilježja škola i način prikupljanja podataka

ŠIFRA ŠKOLE	Postotak ispunjenih upitnika	PRIKUPLJANJE PODATAKA	
		Učiteljsko vijeće	Pošta
1-ŽRM	70%		X
2-ŽUM	100%		X
4-GUS	100%	X	
5-ŽRS	68%	X	
6-ŽUV	90%	X	
7-GUV	55%	X	
8-GUS	65%		X
9-ŽRS	50%	X	
10-GRM	100%		X
11-GUS	76%	X	
12-ŽRM	78%		X
13-ŽUV	77%		X
14-GUS	55%		X
15-GUS	86%	X	
16-GUS	51%	X	
17-GRV	80%		X
18-GUV	67%	X	

19-GUS	61%		
20-ŽUV	40%		X
21-GUS	64%	X	
<b>UKUPNO</b>	<b>72%</b>	<b>11</b>	<b>9</b>

## 4.7. Instrumenti

Ovo istraživanje provedeno je anketnim ispitivanjem za koje su se koristila dva instrumenta: Instrument za mjerenje obilježja demokratske školske kulture i Instrument za mjerenje obilježja demokratskog školskog vođenja.

### 4.7.1. Instrument za mjerenje obilježja demokratske školske kulture (prilagođen prema Spajić-Vrkaš, 2016)

Kako bi se utvrdila percepcija učitelja o demokratskim obilježjima školske kulture u osnovnim školama, u ovom se istraživanju koristio instrument korišten u istraživanju Spajić-Vrkaš (2016).

Instrument za mjerenje obilježja demokratske školske kulture do sada je primijenjen u tri istraživanja tijekom kojih je dodatno razrađen i usavršavan (Batarelo, 2010; Spajić-Vrkaš, 2014; Spajić-Vrkaš, 2016). U tri ponovljena istraživanja rezultati su bili podjednaki i faktorskom je analizom utvrđeno postojanje 5 latentnih dimenzija školske kulture u odnosu na stupanj njezine demokratizacije.

Prvotno je instrument izrađen za potrebe empirijskog istraživanja koje su proveli 2009. godine Batarelo, I., Čulig, B., Novak, J., Reškovic, T. i Spajić-Vrkaš, V. Ciljevi ovog istraživanja bili su: *ispitati koliko važnost obrazovanju za demokratsko građanstvo pridaju glavni nositelji obrazovanja u osnovnim školama te ispitati koliko je obrazovanje za demokratsko građanstvo prisutno u osnovnim školama. Za potrebe istraživanja izrađen je Instrument za mjerenje obilježja demokratske školske kulture. Prvotni je instrument sadržavao 28 čestica, a na pitanja u njemu je odgovorilo 767 učenika osmih razreda iz 24*



osnovne škole. Slaganje s ponuđenim tvrdnjama ispitanici su procjenjivali na skalama od pet stupnjeva intenziteta (od 1 = „nimalo se ne slažem“ do 5 = „u potpunosti se slažem“). Faktorska analiza na prikupljenim podacima polučila je 5 relativno neovisnih faktora, podkategorija školske kulture, koje karakterizira prisustvo ili odsustvo obilježja demokratske školske kulture. Radi se o sljedećim teorijskim dimenzijama:

- *Suvremena demokratska škola*, u kojoj aktivnosti odražavaju etničku, vjersku i jezičnu raznolikost sredine, koja pridaje veliku pozornost ekološkom osvješćivanju učenika, u kojoj se učenici potiču na dobrovoljni humanitarni rad, koja je vježbaonica demokratskog ponašanja i u kojoj se njeguje kultura dijaloga i nenasilja;
- *Egalitarna škola* ili *škola prava i odgovornosti*, koja se najbolje prepoznaje po utjecaju vijeća učenika na odlučivanje u školi; po nastavnicima koji naglašavaju pozitivne, a ne negativne strane učenika, po učenicima koji poštuju svoje nastavnike i po zahtjevu da učenici poznaju svoja prava i odgovornosti;
- *Tradicionalistička škola* ili *škola usmjerena na njegovanje identiteta*, koja je prvenstveno određena time što se u njoj njeguje osjećaj nacionalne pripadnosti, što u njoj učenici imaju snažan osjećaj pripadnosti školi i što se u njoj njeguje tradicija lokalne zajednice;
- *Responsivna škola* ili *‘škola-skrbnik’*, koja se najbolje prepoznaje po tome što u njoj učenici sami odlaze školskom pedagogu ili psihologu kad imaju problema, što je u njoj ravnatelj otvoren i lako dostupan učenicima te što učenici s teškoćama u njoj uvijek mogu računati na pomoć;

- *Autoritarna* ili *'kažnjenička'* škola, za koju je karakteristično da ne nastoji riješiti probleme nego pronaći krivca, da okrivljuje prvenstveno učenika za njegov neuspjeh, da roditelje poziva samo kad se pojave problemi i da u njoj najbolje uspijevaju poslušni učenici.

Instrument je drugi put korišten 2012. - 2013. godine kada se vrednovala eksperimentalna provedba kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja s ciljem osiguranja znanstveno-analitičke podloge za unaprjeđenje konceptualnih i teorijskih polazišta, strukture i sadržaja kurikuluma te načina njegove provedbe (Spajić-Vrkaš i sur., 2014). U tom istraživanju jedno je od specifičnih istraživačkih pitanja bilo usmjereno na opisivanje obilježja demokratske školske kulture. Faktorska analiza polučila je pet latentnih dimenzija školske kulture, odnosno Spajić-Vrkaš i sur. (2014) prepoznaju u odnosu na obilježja demokratske školske kulture: *školu-zajednicu, školu nenasilja, solidarnosti i njegovanja identiteta, školu prava, odgovornosti i suradnje, školu otvorene komunikacije te školu kažnjavanja neuspjeha*. Ponovno, kao i u prethodnom istraživanju, jedna od dimenzija opisuje školu na višem stupnju demokratizacije (ovdje se ona naziva *škola-zajednica*) koja njeguje pravo na slobodu izražavanja i cijeni dostojanstvo svih te školu u kojoj postoji vrlo nizak stupanj demokratizacije (pod nazivom *škola kažnjavanja neuspjeha*), gdje se obilježja demokratske školske kulture koriste za stvaranje autoriteta i razvijanje poslušnosti kod učenika.

Instrument za mjerenje obilježja demokratske školske kulture treći put korišten je u istraživanju provedenom 2014. - 2015. godine, čiji je cilj bio produbiti dosadašnje spoznaje o provedbi građanskog odgoja i obrazovanja u hrvatskim školama i utvrditi najvažnije

prepreke u njegovoj provedbi te na temelju empirijskih podataka izraditi konkretne preporuke za unaprjeđenje procesa provedbe građanskog odgoja i obrazovanja (Pažur, 2016). Instrument je korišten za ostvarenje specifičnog cilja istraživanja: utvrditi mišljenja i stavove učenika i učitelja o obilježjima školske kulture. Varijabla školska kultura operacionalizirana je putem 32 tvrdnje koje su se odnosile na elemente demokratizacije u ispitanim školama (instrument je prilagođen prema onom korištenom u istraživanju Spajić-Vrkaš i sur. 2012. - 2013. godine). Faktorskom analizom dobiveno je pet latentnih dimenzija školske kulture: *škola – demokratska zajednica učenja, škola reda i discipline, škola okrenuta društvenim temama, škola učeničke emancipacije te autoritarna škola*. Rezultati su i ovog puta ukazali na razvoj teorijskih podkategorija školske kulture (pet dimenzija), od kojih je jedna demokratska zajednica učenja, a jedna autoritarna škola. Autorica u demokratskoj zajednici učenja prepoznaje elemente pozitivne školske kulture, u autoritarnoj školi se ističu obilježja negativnih ili toksičnih škola (Deal i Peterson, 2002). Ostale prepoznate dimenzije mogle bi se smatrati srednjim stupnjem razvoja demokracije u školama.

#### Elementi valjanosti i pouzdanosti

U ovom istraživanju dodatan doprinos valjanosti i pouzdanosti instrumenta, koji ispituje obilježja (demokratske) školske kulture, je u tome što se radi o instrumentu koji je bio uključen u pretestiranje i koji je primijenjen u već tri istraživanja u tijeku kojih je dodatno razrađen i usavršen. U nekoliko ponovljenih istraživanja rezultati faktorske analize bili su podjednaki (Batarelo, 2010; Spajić-Vrkaš, 2014; Spajić-Vrkaš, 2016), što pokazuje i valjanost i pouzdanost tog instrumenta.

#### 4.7.1.1. Latentne dimenzije školske kulture u odnosu na njezinu demokratičnost

Na podacima prikupljenim u glavnom istraživanju (N = 651) napravljena je faktorska analiza kako bi se provjerilo mjeri li upitnik dimenzije školske kulture usmjerene na obilježja demokratskog školskog vođenja (Privitak 5\_Tablica D). Analizom je dobiveno 7 faktora koji su ukupno objašnjavali 56 % varijance<sup>27</sup>.

Na temelju analize izbačeno je 6 čestica čije je faktorsko opterećenje bilo izraženo na nekoliko različitih faktora. Radi se o sljedećim česticama: *U mojoj se školi od učenika traži da znaju osnovna pravila rada škole i da se ponašaju u skladu s tim pravilima; Učenici u mojoj školi ne shvaćaju ozbiljno izbore za predstavnike u Vijeću učenika jer se Vijeće bavi nevažnim stvarima; Učenici koji prave probleme u mojoj se školi najčešće šalju na razgovor stručnim suradnicima; Kad imaju osobnih problema, učenici sami traže pomoć stručnih suradnika; Moja škola pridaje veliku pozornost ekološkom osvještavanju učenika; te U mojoj se školi učenici mogu slobodno suprotstaviti učiteljima kad imaju drugačije mišljenje.* Ponovljena faktorska analiza s oblimin rotacijom, bez navedenih čestica, polučila je 5 faktora koji prikazuju latentne tipove razvoja školskih kultura s izraženim različitim obilježjima demokratičnosti (Tablica 6). Instrumentom je objašnjeno 52.1 % varijance.

---

<sup>27</sup> Za potrebe analize su se tvrdnje koje su predstavljale izostanak demokratskih obilježja prekodirale u svoje pozitivne inačice.

Tablica 6 Školska kultura: faktorska analiza nakon izbačenih čestica

<b>Matrica faktora</b>					
	<b>Faktor</b>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Školske aktivnosti odražavaju etničku, vjersku i jezičnu raznolikost lokalne sredine.	,786				
U mojoj se školi njeguje osjećaj nacionalne pripadnosti.	,746				
Moja škola njeguje tradiciju svoga kraja.	,683				
U mojoj se školi obilježavaju važni datumi vjerskih i etničkih manjina.	,670				
U mojoj se školi u svim aktivnostima osjeća važnost vjere.	,645				
U mojoj školi učenici imaju često priliku razgovarati s različitim predstavnicima lokalne zajednice.	,610				
REKOD: U mojoj se školi od učenika više traži da poznaju svoje odgovornosti nego svoja prava.		,712			
REKOD: U mojoj se školi od učenika najviše traži da budu pristojni i poslušni.		,656			
REKOD: U mojoj se školi roditelji pozivaju samo kad se pojave problemi.		,615			
REKOD: U mojoj se školi za neuspjeh učenika okrivljuje prvenstveno sam/a učenik/ca.		,615			
REKOD: U mojoj se školi stječe dojam da odrasli uvijek imaju zadnju riječ.		,597			

Učenici u mojoj školi poštuju svoje učitelje.			- ,768		
Učitelji u mojoj školi naglašavaju pozitivne, a ne negativne strane učenika.			- ,747		
U mojoj školi prevladava osjećaj zadovoljstva.			- ,714		
Učenici imaju snažan osjećaj pripadnosti školi.			- ,695		
Učitelji u mojoj školi paze da ne povrijede dostojanstvo učenika.			- ,649		
REKOD: U mojoj se školi stječe dojam da je o nekim temama najbolje šutjeti.			- ,658		
Učenici s teškoćama u učenju u mojoj školi uvijek mogu računati na pomoć.			- ,647		
Ravnatelj/ica moje škole otvoren/a je i lako dostupan/na učenicima.			- ,637		
REKOD: Kad se pojavi problem, u mojoj se školi ne traži rješenje, nego krivac.		,467	- ,621		
U mojoj se školi promiče kultura dijaloga i nenasilja među učenicima.			- ,605		
REKOD: Učenici u mojoj školi ne shvaćaju ozbiljno izbore za predstavnike u Vijeće učenika jer se Vijeće bavi nevažnim stvarima.		,429	- ,480		
U mojoj školi učenici samostalno određuju pravila ponašanja, ali i sankcije.					- ,765

Učenici u mojoj školi imaju osjećaj da je njihov glas važan kod donošenja odluka.			- ,504		- ,734
U mojoj školi učitelji traže od učenika da kritički propituju ono što uče.			- ,471		- ,622
Učitelji u mojoj školi potiču učenike da imaju svoje mišljenje ili stav o svakoj temi.					- ,601
O izboru članova Vijeća učenika u mojoj školi odlučuju sami učenici.					- ,553

Faktorskom analizom izlučeno je 5 latentnih dimenzija školske kulture u odnosu na prisutnost ili odsutnost demokratska obilježja:

- Faktor 1 *Školska kultura orijentirana prema društvenim temama* : Prvi faktor opisuje škole u kojima se s učenicima radi na razumijevanju širih društvenih tema. Ova dimenzija opisuje školsku kulturu u kojoj se odražava raznolikost lokalne sredine, a učenici razvijaju lokalnu i nacionalnu pripadnost. Pritom se važnost pridaje i vjeri te se obilježavaju datumi važni za vjerske i etničke manjine. U ovim se školama učenicima nastoji omogućiti razgovor s predstavnicima lokalne zajednice. Ovo su škole koje odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo provode putem projektne nastave, gdje se na razini škole učenici uključuju u kratkoročne projekte u kojima njeguju kulturu i tradiciju svoga kraja te u kojima se bave ekološkim temama. Ista dimenzija prepoznata je u ranijim istraživanjima gdje se koristio ovaj instrument (Spajić-Vrkaš, 2016).
- Faktor 2 *Školska kultura s pretežno autoritarnim obilježjima*: Drugi faktor opisuje školu koja sadrži niz obilježja koja upućuju na nedostatak, odnosno odsustvo

demokratskih obilježja i procesa. Ovo je škola u kojoj se od učenika traži da budu pristojni i poslušni te da poznaju svoja prava samo kako bi poštovali svoje odgovornosti u odnosu na njih. Kada učenik doživi neuspjeh, sam se smatra krivim za to, a roditelje se poziva u školu samo kada se pojave problemi. U ovoj se školi glas učenika ne vrednuje te se stječe dojam da odrasli uvijek imaju zadnju riječ. Značajno opterećenje ovog faktora imaju i tvrdnje da se u ovoj školi stječe dojam da je o nekim temama bolje šutjeti, da se ne traži rješenje, nego krivac u slučaju problema te da učenici ne shvaćaju ozbiljno izbore za vijeće učenika jer se ono bavi nevažnim stvarima. Obilježja autoritarne škole sadrže niz elemenata koje su Deal i Peterson (1999; 2002) prepoznali kao elemente neuspješnih školskih kultura. Ista dimenzija prepoznata je u ranijim istraživanjima (Spajić-Vrkaš, 2016).

- Faktor 3 *Školska kultura s pretežito demokratskim obilježjima*: Ova škola okuplja velik broj tvrdnji koje upućuju na uvažavanje temeljnih demokratskih vrijednosti i normi, prožetih demokratskim odnosima. U ovoj školi učenici poštuju svoje učitelje, a učitelji paze da ne povrijede dostojanstvo svojih učenika. Učitelji naglašavaju pozitivne, a ne negativne strane učenika. Na temelju dobrih odnosa u školi se razvija osjećaj zadovoljstva te učenici imaju snažan osjećaj pripadnosti školi. Značajno opterećenje na ovom faktoru imaju i tvrdnje da ovdje učenici imaju osjećaj da je njihov glas važan prilikom donošenja odluka, a učitelji od njih traže da kritički propituju ono što uče. Ova škola sadrži niz obilježja uspješnih školskih kultura (Hargreaves, 1995; Deal i Peterson, 1999; Stoll i Finka, 2000), koje su definirane kao one koje se temelje na međusobnoj refleksiji, istraživanju i dijeljenju iskustva, na pristupu zajedničkog rješavanja problema te koje kod



učenika potiču razvoj kritičkog mišljenja. Ova dimenzija također je ranije prepoznata u istraživanju Spajić-Vrkaš (2016), te je ona naziva *Škola-demokratska zajednica učenja*.

- Faktor 4 *Školska kultura orijentirana prema temama nenasilnog rješavanja sukoba*: U sljedećem faktoru grupirale su se tvrdnje koje upućuju na dugogodišnji rad s školama na nenasilnom rješavanju sukoba. Ovaj oblik školske kulture je onaj u kojem se njeguje dijalog i nenasilje među učenicima, ravnateljeva vrata su uvijek otvorena, a pomaže se učenicima s teškoćama u razvoju. Ovo je škola u kojoj se ne stječe dojam da je o nekim temama bolje šutjeti te kada se javlja problem, traga se za rješenjem. Ovaj faktor do sada nije prepoznat u prethodnim istraživanjima u kojima se koristio ovaj instrument (Spajić-Vrkaš, 2016).
- Faktor 5 *Školska kultura orijentirana prema učeničkoj participaciji*: Ovaj oblik školske kulture opisuje školu u kojoj je naglasak na uključivanju učenika u rad škole. Participacija učenika započinje već na razini razreda, kada učitelji od učenika traže da kritički propituju ono što uče te da imaju mišljenje ili stav o svakoj temi. Učenike se nastoji uključiti u procese donošenja odluka i na razini škole pa stoga oni sami određuju pravila ponašanja, ali i sankcije te samostalno odlučuju o izboru članova vijeća učenika. Zbog svih spomenutih aktivnosti učenici u ovoj školi imaju osjećaj da je njihov glas važan kod donošenja odluka. Ova dimenzija prepoznata je u ranijim istraživanjima (Spajić-Vrkaš, 2016) pod nazivom *škola učeničke emancipacije*, međutim, ovom je prilikom detaljnije objašnjena s obzirom da je tada sadržavala svega tri tvrdnje.

U daljnjoj analizi, s obzirom na problem i cilj istraživanja, koristit će se subdimenzije nazvane: *Školska kultura s pretežno autoritarnim obilježjima* i *Školska kultura s pretežno demokratskim obilježjima*. Radi jednostavnosti u nastavku teksta nisu korišteni puni, već skraćeni nazivi za ova dva faktora: *Autoritarna školska kultura* i *Demokratska školska kultura*. Ovi nazivi ne podrazumijevaju da faktori sadrže sva obilježja demokratske/autoritarne školske kulture.

Kako bi se jasno odredila dobivena dva faktora, u faktorsku analizu upućene su samo one tvrdnje koje su imale značajne faktorske frekvencije na faktorima koji opisuju demokratsku i autoritarnu školsku kulturu (Tablica 7).

Tablica 7 Školska kultura: faktorska analiza za obilježja demokratske školske kulture i obilježja autoritarne školske kulture

	<b>Faktor</b>	
	<b>1</b>	<b>2</b>
D_ U mojoj školi prevladava osjećaj zadovoljstva.	,723	
D_ Učitelji u mojoj školi naglašavaju pozitivne, a ne negativne strane učenika.	,706	,126
D_ Učenici imaju snažan osjećaj pripadnosti školi.	,705	
D_ U mojoj školi učitelji traže od učenika da kritički propituju ono što uče.	,693	
D_ Učenici u mojoj školi imaju osjećaj da je njihov glas važan kod donošenja odluka.	,692	,115
D_ Učitelji u mojoj školi paze da ne povrijede dostojanstvo učenika.	,649	

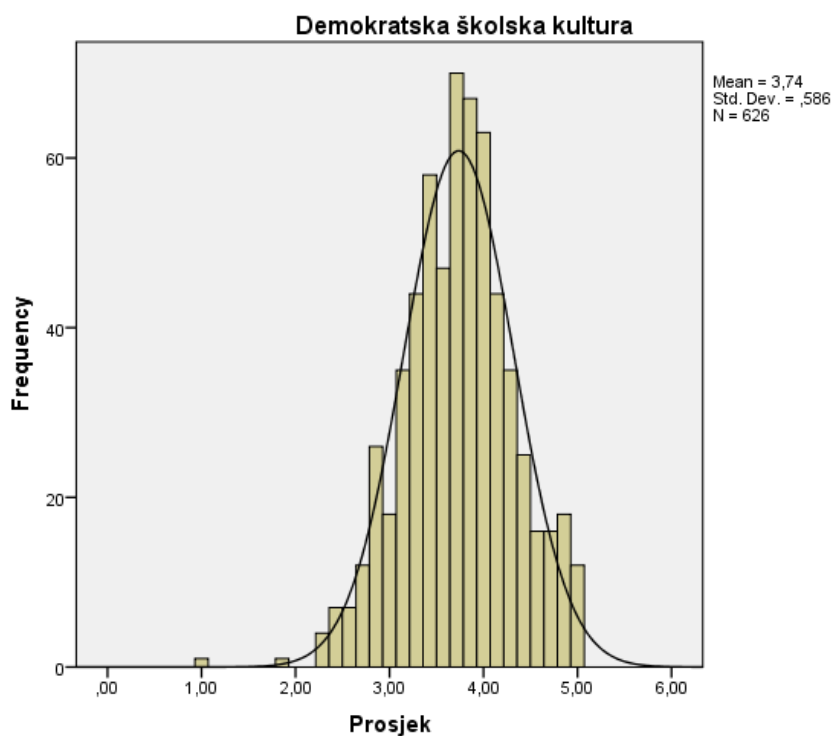
D_ Učenici u mojoj školi poštuju svoje učitelje.	,644	
A_ U mojoj se školi stječe dojam da odrasli uvijek imaju zadnju riječ.	,174	,663
A_ U mojoj se školi od učenika više traži da poznaju svoje odgovornosti nego svoja prava.	-,170	,651
A_ Kad se pojavi problem, u mojoj se školi ne traži rješenje, nego krivac.	,277	,628
A_ U mojoj se školi za neuspjeh učenika okrivljuje prvenstveno sam/a učenik/ca.		,614
A_ U mojoj se školi roditelji pozivaju samo kad se pojave problemi.	,145	,607
A_ U mojoj se školi od učenika najviše traži da budu pristojni i poslušni.	-,195	,565
A_ U mojoj se školi stječe dojam da je o nekim temama najbolje šutjeti.	,394	,556

Tablica 8 Školska kultura: korelacija između faktora demokratske i autoritarne školske kulture

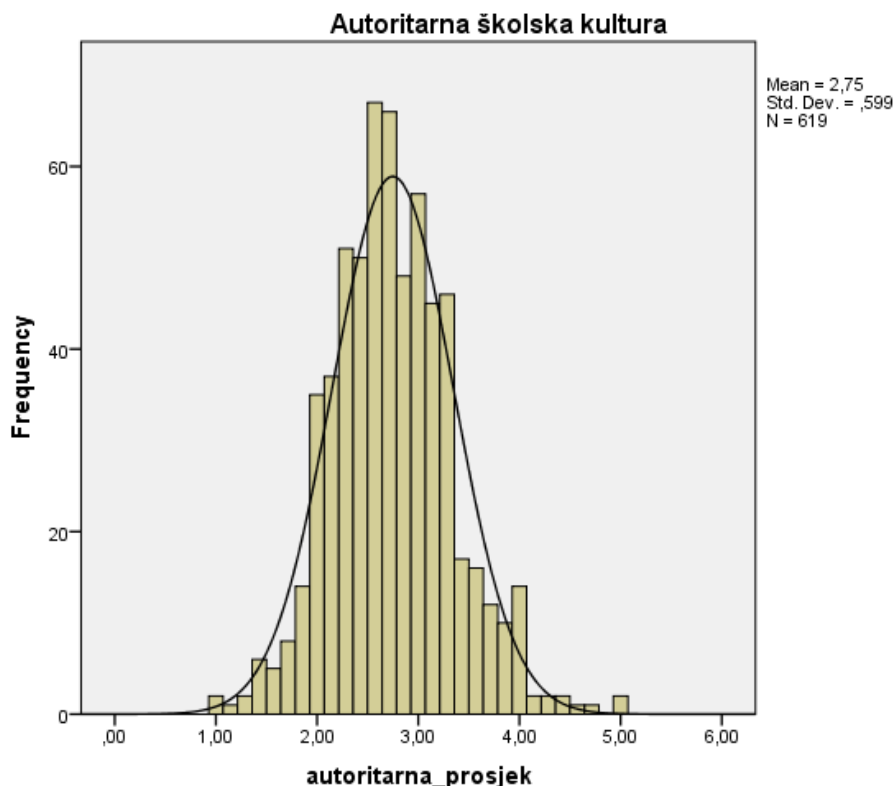
<b>Faktor</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
1	1,000	<b>,128</b>
2	<b>,128</b>	1,000

Rezultati s varimax rotacijom polučili su dva faktora s po 7 tvrdnji koji međusobno nisu u korelaciji (Tablica 8). Prvim faktorom objašnjeno je 24.6 % varijance, a drugim 19.4 % varijance. Ova dva faktora će se u daljnjim analizama koristiti kao faktor koji opisuje stupanj pojavnosti obilježja demokratske školske kulture (Graf 8) i sadrži visok stupanj razvijenosti demokratskih obilježja, te faktor koji opisuje stupanj pojavnosti autoritarnih obilježja školske kulture (Graf 9) i sadrži niz nedemokratskih obilježja školske kulture. Iz

priloženih grafova vidi se da u ispitanim školama postoji osrednja razina obilježja demokratske školske kulture ( $M = 3.74$ ;  $SD = 0.586$ ) te nešto manja, ali i dalje značajna razina obilježja autoritarne školske kulture ( $M = 2.75$ ;  $SD = 0.599$ ).



Graf 8 Školska kultura: demokratska školska kultura, distribucija odgovora



Graf 9 Školska kultura: autoritarna školska kultura, distribucija odgovora

Nadalje, t-testom za nezavisne uzorke potvrđuje se odabir ovih dvaju faktora jer rezultati testa ukazuju na statistički značajnu razliku ( $t(606) = -9.323$ ;  $p < 0.001$ ) između procjene prisutnosti obilježja demokratske školske kulture između ispitanika koji su odgovorili na pitanja „Smatrate li da je Vaša školska kultura demokratska?“ s „DA“ ( $N = 525$ ;  $M = 3.82$ ;  $SD = 0.55$ ) i onih koji su na isto pitanje odgovorili s „NE“ ( $N = 83$ ;  $M = 3.21$ ;  $SD = 0.59$ ). Također, pronađena je i statistički značajna razlika u procjeni prisutnosti autoritarnih obilježja školske kulture ( $t(601) = 4.814$ ;  $p < 0.001$ ) u odnosu na one koji su na isto pitanje odgovorili s „DA“ ( $N = 523$ ;  $M = 2.70$ ;  $SD = 0.59$ ), odnosno „NE“ ( $N = 80$ ;  $M = 3.04$ ;  $SD = 0.61$ ). Drugim riječima, ispitanici, koji smatraju da je njihova školska kultura demokratska, statistički više ocjenjuju prisutnost obilježja demokratske školske kulture

(Privitak 5\_Tablica E, Privitak 5\_Tablica F) dok ispitanici, koji smatraju da njihova školska kultura nije demokratska, statistički više procjenjuju da se odabrana obilježja autoritarne školske kulture nalaze u njihovoj školi (Privitak 5\_Tablica G; Privitak 5\_Tablica H).

#### 4.7.2. Instrument za mjerenje obilježja demokratskog školskog vođenja

Instrument kojim su mjerena obilježja demokratskog školskog vođenja izrađen je za potrebe ovog istraživanja. Razvoj instrumenta imao je nekoliko faza.

##### 1) Teorijska konstrukcija instrumenta

Na temelju pregleda literature u području demokratskog školskog vođenja prepoznata su tri elementa ovog tipa vođenja: *cirkulirajuće vođenje*, *practiciranje demokracije* i *poticanje razvoja aktivnog građanina*. Imajući na umu značenje ovih elemenata, zadatak voditelja škole, koji practicira demokratsko školsko vođenje, jest da radi na razvoju i održanju demokracije, što ima implikaciju na tri isprepletene dimenzije njegovog svakodnevnog praktičnog djelovanja: *osnaživanje dionika* (stvaranje mogućnosti za cirkulirajuće vođenje), *stvaranje uvjeta za demokratsku praksu* (razvoj struktura koje omogućuju sudjelovanje aktera u procesima donošenja odluka i dijalogu) i *svakodnevno "modeliranje" demokracije* (motivacija svih školskih aktera za svrhovito djelovanje u demokratskim strukturama u školi). Na temelju ovih teorijskih konstrukata unutar svakog od ova tri elementa određene su sadržajne teorijske čestice koje bi bilo važno ispitati instrumentom koji ispituje obilježja demokratskog školskog vođenja (Tablica 9).

Tablica 9 Teorijske čestice demokratskog školskog vođenja

<p><b>Cirkulirajuće vođenje (podjela moći i odgovornosti, jačanje samopouzdanja, demokratske vrijednosti)</b></p>	<p><b>Practiciranje demokracije (školske strukture za sudjelovanje u procesima donošenja odluka, poticanje dijaloga)</b></p>	<p><b>Poticanje razvoja aktivnih građana (praktična provedba u svakodnevnim situacijama)</b></p>
<p>Voditelj škole potiče autonomiju i inicijativu ostalih školskih aktera (Woods, 2005)</p>	<p>Voditelj škole potiče donošenje jasnih smjernica za sudjelovanje školskih aktera u procesima donošenja odluka (Riley, 2003)</p>	<p>Voditelj škole prihvaća različite inicijative predložene od raznih školskih aktera (Woods, 2005)</p>
<p>Voditelj škole dijeli autoritet i odgovornost s drugim ključnim školskim dionicima (Gulbeher, 2016)</p>	<p>Voditelj škole potiče uključivanje učitelja u vođenje manjih tematskih radnih grupa i projekata (Parham, 1944)</p>	<p>Voditelj škole određuje za vođenje projekta različite osobe ovisno o znanju i vještinama pojedinaca (Woods, 2005)</p>
<p>Voditelj škole proces donošenja odluka predstavlja kao procese zajedničkog učenja (Rusch, 1995)</p>	<p>Voditelj škole potiče oformljenje i smislenu djelovanje više institucionalnih struktura koje omogućuju sudjelovanje u donošenju odluka (npr. suravnateljstvo, vijeće</p>	<p>Voditelj škole školske zadatke dodjeljuje većem broju školskih aktera, i to prema njihovoj ekspertizi, a ne prema hijerarhijskim strukturama. (Woods, 2005, Moller, 2006)</p>

	učenika, projekti s učenicima suistraživačima) (Hope, 2012)	
Voditelj škole otvara prilike i potiče kritičko promišljanje o učenju svih školskih dionika (Moller, 2006)	Voditelj škole potiče uključivanje učenika u planiranje nastave i određivanje kriterija za ocjenjivanje njihovih školskih uradaka (Moller, 2006)	Voditelj škole njeguje razvoj odnosa u školi koji se temelje na međusobnom povjerenju i poštovanju (Moller, 2006)
Voditelj škole primjećuje uspjeh učitelja i pohvaljuje uspješno obavljene zadatke (Parham, 1944)	Voditelj škole vrata svojeg ureda uglavnom ostavlja otvorena (Moller, 2006)	Voditelj škole prihvaća pozitivne promjene u školi koje potiču učenici na svoju inicijativu putem vijeća učenika (Hope, 2012)
Voditelj škole potiče i pomaže učiteljima da pronađu svoju „strast“ i ono u čemu su dobri. (Woods, 2005)	Voditelj škole prakticira i potiče situacije u kojima svi školski akteri ostvaruju svoje pravo na slobodu izražavanja (Woods, 2010)	Voditelj škole potiče vijeće roditelja da aktivno sudjeluje u procesima donošenja odluka. (Parham, 1944)
Voditelj škole djeluje jednakopravno i pravedno (Woods, 2005)	Voditelj škole njeguje i potiče slobodan protok informacija i otvoreni razgovor (Rusch, 1995)	Voditelj škole potiče održavanje tjednih/mjesečnih sastanaka svih školskih aktera na kojima se raspravlja o svim važnim pitanjima i



		donose odluke za školu (Hope, 2012)
Voditelj škole je iskren, uključiv i transparentan (Delgado, 2014)	Voditelj škole potiče i njeguje timski rad (Rusch, 1995)	Voditelj škole potiče donošenje odluka u školi konsenzusom ili glasom većine svih školskih aktera (Hope, 2012)
Voditelj škole promovira rješavanje problema dijalogom između svih aktera uključenih u konflikt ili sukob (Woods, 2010)	Voditelj škole intenzivno radi na povezivanju s učenicima i slušanju i uvažavanju njihovih interesa i potreba (Normoe i Jean-Marie, 2008)	Voditelj škole prilikom donošenja odluka glas učenika vrednuje jednako kao i glas odraslih (Hope, 2012)

Na temelju teorijskih konstrukata izrađen je upitnik za ispitivanje demokratskog školskog vođenja koji je sadržavao 33 čestice. Ovakav upitnik upućen je na ekspertnu validaciju.

## 2) Ekspertna validacija instrumenta

U okviru ekspertne evaluacije upitnik je bio dostavljen na adrese šestero stručnjaka u području demokratskog školskog vođenja koji rade u školama. Njihov je zadatak bio odgovoriti na sljedeća pitanja: *Jesu li pojedini termini i formulacije jasni (može li se neki od termina zamijeniti onim koji sudionici istraživanja – učitelji osnovnih škola, češće koriste u svakodnevnoj komunikaciji)?; Opisuju li obilježja demokratskog školskog vođenja iz pojedinih stavaka praksu u školama koje potiču demokratizaciju?; Imate li*

*prijedlog za uvrštavanje neke nove stavke kojom se može opisati promatrano obilježje demokratskog školskog vođenja?*

U procesu ekspertne validacije sudjelovali su stručnjaci sljedećih profila: ravnateljica osnovne škole (30 godina radnog iskustva), profesorica engleskog jezika i književnosti i pedagogije (9 godina radnog iskustva, sudjelovala u eksperimentalnoj provedbi građanskog odgoja i obrazovanja), profesor povijesti i geografije (16 godina radnog iskustva, sudjelovalo u eksperimentalnoj provedbi građanskog odgoja i obrazovanja), magistra pedagogije (7 godina radnog iskustva, sudjelovala u provedbi projekata u području građanskog odgoja i obrazovanja), učitelj geografije i povijesti (22 godine radnog iskustva, voditelj izvannastavnih aktivnosti i izborne nastave građanskog odgoja i obrazovanja), magistra primarnog obrazovanja (8 godina radnog iskustva, učiteljica razredne nastave u produženom boravku, provodi građanski odgoj i obrazovanje).

Eksperti su odgovorili na pitanja i procijenili u kojoj su mjeri predložene 33 tvrdnje jasne, u kojoj su mjeri relevantne za školski kontekst te u kojoj su mjeri relevantne za demokratsko školsko vođenje. Na temelju dobivenih podataka, 16 tvrdnji je bilo u potpunosti jasno i relevantno te je ostalo nepromijenjeno za daljnju upotrebu. Za 16 tvrdnji uočena je potreba za doradom, 1 je tvrdnja izbačena jer je procijenjeno da nije adekvatna, a razvijene su 4 nove tvrdnje jer su eksperti procijenili da određena relevantna područja za vođenje škola nisu bila uključena.

Instrument, koji je unaprijeđen s obzirom na rezultate ekspertne validacije (Privitak 2), korišten je u pilot istraživanju u kojem su učitelji procjenjivali u kojoj se mjeri navedene tvrdnje odnose na ravnatelja njihovih škola.

### 3) Pilot istraživanje

Pilot istraživanje provedeno je u 3 škole, od kojih je jedna gradska škola u području Zagrebačke županije, jedna prigradska škola na području Grada Zagreba i jedna gradska škola na području Grada Zagreba. U sve tri škole su upitnik (Privitak 2) ispunili svi prisutni učitelji. Ukupno je prikupljeno 84 upitnika, međutim, u završnoj obradi podataka korišteno je 77 upitnika. Preostali nisu bili adekvatno ispunjeni.

Uzorak se sastojao od 15.6 % učitelja i 84.4 % učiteljica. U odnosu na mjesto zaposlenja, na pitanja u upitniku je odgovorilo 46.8 % učiteljica razredne nastave, 28.6 % profesorica društveno-humanističke skupine predmeta, 9.1 % profesorica prirodne skupine predmeta, 3.9 % profesorica tehničke skupine predmeta, 2.6 % profesorica kineziologije te 14.3 % stručnih suradnica. Od ispitanih učiteljica, 29.9 % njih je zaposleno u razrednoj nastavi, 50.6 % u predmetnoj nastavi, 11.8 % su stručne suradnice, 5.1 % ih je zaposleno u produženom boravku, 1.3 % se izjašnjava da ima poseban razredni odjel, 1.3 % je zaposlena na pripravničkom mjestu.

Rezultati testova deskriptivne statistike (M, SD) pokazali su kako odgovori na sve ponuđene tvrdnje pokazuju laganu pozitivnu distribuciju, te stoga u odnosu na njih nije potrebno izbaciti nijednu tvrdnju iz upitnika (Tablica 10).

Tablica 10 Rezultati deskriptivne statistike pilot istraživanja (M, SD)

	Ukupno		
	N	M	SD
Ravnatelj omogućava učiteljima preuzimanje inicijative u procesima vođenja (predlaganje novih ideja, promicanje inovacija i promjena).	77	4,2	,80
Ravnatelj omogućava učenicima preuzimanje inicijative u procesima vođenja (predlaganje novih ideja, promicanje inovacija i promjena).	77	3,5	,93
Ravnatelj je spreman preuzeti odgovornost za odluku donesenu na temelju inicijative učitelja.	77	3,8	,92
Ravnatelj je spreman preuzeti odgovornost za odluku donesenu na temelju inicijative učenika.	76	3,5	,82
Ravnatelj raspravlja s učiteljima o uspješnosti primjene novih znanja i vještina stečenih na stručnim usavršavanjima.	77	3,8	1,13
Ravnatelj uključuje u dnevni red sjednica raspravu o postignućima učenika.	76	3,6	1,23
Ravnatelj pomaže učiteljima da pronađu svoju „profesionalnu strast“ i prakticiraju ono u čemu su dobri u svom radu u školi.	77	3,8	1,09
Ravnatelj postupi ravnopravno prema svima.	77	4,2	,85
Ravnatelj razvija atmosferu u kojoj ljudi iznose svoje stavove i mišljenje bez straha od posljedica.	77	4,4	,76
Ravnatelj jasno predstavlja i pojašnjava situacije u kojima se škola nalazi.	77	4,3	,83

Ravnatelj komunicira s donosiocima odluka i zalaže se za pokretanje pozitivnih promjena u školi.	77	4,2	,79
Ravnatelj uključuje sve članove školske organizacije (stručne suradnike, učitelje, učenike, roditelje, administrativno i tehničko osoblje) u procese donošenja odluka koje se odnose na djelokrug djelovanja tih osoba.	77	4,2	,84
Ravnatelj škole stvara timove koji preuzimaju odgovornost za određene procese u školi (npr. tim za samovrednovanje, tim za razvoj školskog kurikulumu, tim za građanski odgoj i obrazovanje, projektni timovi).	77	4,1	1,03
Ravnatelj potiče učenike na davanje mišljenja i povratnih informacija o pitanjima kurikulumu.	76	3,4	1,11
Ravnatelj izravno i neizravno uključuje učenike u ocjenjivanje uspješnosti njihovog rada.	77	3,2	1,00
U slučaju sukoba, ravnatelj osigurava dijalog sa svim sudionicima uključenima u sukob.	76	4,2	,98
Ravnatelj omogućava svima, a ne samo nekim članovima školske organizacije da ostvaruju svoje pravo na slobodu izražavanja.	77	4,3	,75
Ravnatelj osigurava dostupnost i protok svih relevantnih informacija unutar škole.	76	4,1	,89
Ravnatelj njeguje timski rad.	77	4,3	,95
Prilikom donošenja odluka ravnatelj uvažava potrebe učenika.	77	4,0	,88
Svi članovi školske organizacije slobodno se obraćaju ravnatelju kada trebaju njegovu pomoć.	77	4,6	,66

Ravnatelj prihvaća inicijative (ideje, prijedloge, inovacije) koje su predložili učitelji.	76	4,2	,93
Ravnatelj prihvaća inicijative (ideje, prijedloge, inovacije) koje su predložili roditelji.	75	3,8	,82
Ravnatelj prihvaća prijedloge Vijeća učenika za pozitivne promjene u školi.	76	3,9	,82
Nakon uspješno obavljenih zadataka ravnatelj prepoznaje i nagrađuje najzaslužnije pojedince.	77	3,8	,98
Prilikom podjele školskih zadataka ravnatelj daje priliku svakome da se u njih uključi.	77	4,1	,85
Ravnatelj vodi računa o znanjima i vještinama djelatnika, pa važnije zadatke i zaduženja (npr. vođenje projekata, vođenje izvannastavnih aktivnosti) dodjeljuje isključivo s obzirom na njih.	77	4,0	,91
Ravnatelj ističe uspjehe učitelja.	77	4,2	,88
Prilikom donošenja odluka ravnatelj sa svima uključenima razmatra relevantne činjenice potrebne da bi se donijela odluka.	74	4,1	,81
Prema potrebi ravnatelj saziva i održava izvanredne sastanke svih zaposlenika škole i učenika na kojima se raspravlja o važnim pitanjima za školu.	76	4,1	1,02
Ravnatelj u pravilu uključuje sve dionike (učitelje, učenike, stručne suradnike, administrativno i tehničko osoblje) u oblikovanje prijedloga o kojima glasuje školski odbor.	76	4,0	,97
U situacijama u kojima je to moguće ravnatelj prilikom donošenja odluka vrednuje glas učenika jednako kao i glas odraslih.	77	3,6	,94

Ravnatelj uvažava mišljenje Vijeća roditelja o prijedlozima odluka pripremljenih za glasovanje Školskom odboru.	76	4,1	,74
Ravnatelj nastoji da se važne odluke za školu donose na temelju konsenzusa.	76	4,2	,81
Ravnatelj stvara atmosferu međusobnoga poštivanja i suradnje.	76	4,5	,74

Nadalje, na podacima prikupljenim u pilot istraživanju provedena je faktorska analiza (oblina rotacija), koja je polučila 5 faktora. Tri su tvrdnje (zadebljane u Tablici 11) imale veća opterećenja na tri ili više faktora, te su stoga uklonjene iz daljnje analize.

Tablica 11 Rezultati faktorske analize pilot istraživanja

					5
	1	2	3	4	
Ravnatelj vodi računa o znanjima i vještinama djelatnika, pa važnije zadatke i zaduženja (npr. vođenje projekata, vođenje izvannastavnih aktivnosti) dodjeljuje isključivo s obzirom na njih.	,785	,253	,305		,137
Prilikom podjele školskih zadataka ravnatelj daje priliku svakome da se u njih uključi.	,700	,474	,244	,128	
Ravnatelj njeguje timski rad.	,693	,404	,240	,246	
Ravnatelj uvažava mišljenje Vijeća roditelja o prijedlozima odluka pripremljenih za glasovanje Školskom odboru.	,691	,192	,243	,357	,177

Ravnatelj prihvaća inicijative (ideje, prijedloge, inovacije) koje su predložili roditelji.	,645	,173	,325	,368	,285
U slučaju sukoba, ravnatelj osigurava dijalog sa svim sudionicima uključenima u sukob.	,633	,321	,282	,281	,272
Ravnatelj škole stvara timove koji preuzimaju odgovornost za određene procese u školi (npr. tim za samovrednovanje, tim za razvoj školskog kurikulumu, tim za građanski odgoj i obrazovanje, projektni timovi).	,614	,353	,209	,168	,364
Ravnatelj osigurava dostupnost i protok svih relevantnih informacija unutar škole.	,595	,485	,280	,220	,296
Nakon uspješno obavljenih zadataka ravnatelj prepoznaje i nagrađuje najzaslužnije pojedince.	,573	,291	,347	,254	
Ravnatelj prihvaća prijedloge Vijeća učenika za pozitivne promjene u školi.	,573	,376	,471	,293	
Ravnatelj prihvaća inicijative (ideje, prijedloge, inovacije) koje su predložili učitelji.	,558	,488		,394	,375
Prilikom donošenja odluka ravnatelj uvažava potrebe učenika.	,549	,386	,256	,419	,182
Ravnatelj ističe uspjehe učitelja.	,537	,502	,245	,288	,257
Ravnatelj pomaže učiteljima da pronađu svoju „profesionalnu strast“ i prakticiraju ono u čemu su dobri u svom radu u školi.	,534	,320	,503	,385	,177
Ravnatelj razvija atmosferu u kojoj ljudi iznose svoje stavove i mišljenje bez straha od posljedica.	,167	,827	,215	,218	,155



Svi članovi školske organizacije slobodno se obraćaju ravnatelju kada trebaju njegovu pomoć.	,315	,782		,220	,143
Ravnatelj uključuje sve članove školske organizacije (stručne suradnike, učitelje, učenike, roditelje, administrativno i tehničko osoblje) u procese donošenja odluka koje se odnose na djelokrug djelovanja tih osoba.	,271	,710	,336	,217	,301
Ravnatelj nastoji da se važne odluke za školu donose na temelju konsenzusa.	,408	,649	,392	,174	,172
Ravnatelj stvara atmosferu međusobnoga poštivanja i suradnje.	,341	,639	,127	,412	,101
Ravnatelj u pravilu uključuje sve dionike (učitelje, učenike, stručne suradnike, administrativno i tehničko osoblje) u oblikovanje prijedloga o kojima glasuje školski odbor.	,286	,612	,578		
Ravnatelj jasno predstavlja i pojašnjava situacije u kojima se škola nalazi.	,372	,607	,227	,139	,471
Ravnatelj postupa ravnopravno prema svima.	,244	,602	,215	,449	,142
Ravnatelj omogućava svima, a ne samo nekim članovima školske organizacije da ostvaruju svoje pravo na slobodu izražavanja.	,558	,597	,181	,279	
Prema potrebi ravnatelj saziva i održava izvanredne sastanke svih zaposlenika škole i učenika na kojima se raspravlja o važnim pitanjima za školu.	,357	,555	,403	,212	,223

Prilikom donošenja odluka ravnatelj sa svima uključenima razmatra relevantne činjenice potrebne da bi se donijela odluka.	,426	,520	,444	,210	,225
Ravnatelj komunicira s donosiocima odluka i zalaže se za pokretanje pozitivnih promjena u školi.	,483	,519		,480	,228
Ravnatelj potiče učenike na davanje mišljenja i povratnih informacija o pitanjima kurikuluma.	,392	,193	,735	,134	,186
Ravnatelj izravno i neizravno uključuje učenike u ocjenjivanje uspješnosti njihovog rada.	,496	,128	,639	,184	,200
Ravnatelj je spreman preuzeti odgovornost za odluku donesenu na temelju inicijative učenika.	,176	,222	,635	,538	
U situacijama u kojima je to moguće ravnatelj prilikom donošenja odluka vrednuje glas učenika jednako kao i glas odraslih.	,410	,369	,573	,314	
<b>Ravnatelj je spreman preuzeti odgovornost za odluku donesenu na temelju inicijative učitelja.</b>	<b>,250</b>	<b>,286</b>	<b>,155</b>	<b>,767</b>	<b>,256</b>
Ravnatelj raspravlja s učiteljima o uspješnosti primjene novih znanja i vještina stečenih na stručnim usavršavanjima.	,422	,305	,254	,679	,156
Ravnatelj uključuje u dnevni red sjednica raspravu o postignućima učenika.	,324	,339	,452	,631	,209
<b>Ravnatelj omogućava učiteljima preuzimanje inicijative u procesima vođenja (predlaganje novih ideja, promicanje inovacija i promjena).</b>	<b>,195</b>	<b>,239</b>		<b>,234</b>	<b>,783</b>

<b>Ravnatelj omogućava učenicima preuzimanje inicijative u procesima vođenja (predlaganje novih ideja, promicanje inovacija i promjena).</b>		<b>,106</b>	<b>,575</b>	<b>,118</b>	<b>,619</b>
--	--	-------------	-------------	-------------	-------------

Nakon opisane prilagodbe faktorskom analizom (oblimin rotacija) dobivena su tri relativno stabilna faktora, koja zajedno objašnjavaju 74 % varijance (Tablica 12). Faktori pokazuju visoku međusobnu korelaciju (Tablica 13), što indicira da je moguće gledati instrument kao jednodimenzionalan instrument koji mjeri demokratsko školsko vođenje, ali je moguće i razlučiti tri subdimenzije tog fenomena. S obzirom na ove rezultate, u nastavak istraživanja uključen je instrument za ispitivanje demokratskog školskog vođenja, koji od pilotom ispitanih 35 čestica, sadrži 32 čestice, za koje se očekuje da će mjeriti tri četvrtine efekata fenomena demokratskog školskog vođenja.

Tablica 12 Varijanca efekta faktora dobivenih pilot istraživanjem

Faktor	Početne vrijednosti			Ekstrakcijske sume kvadratnih opterećenja		
	Ukupno	% varijance	Kumulativni %	Ukupno	% varijance	Kumulativni %
1	20,738	64,807	64,807	20,738	64,807	64,807
2	1,580	4,939	69,746	1,580	4,939	69,746
3	1,114	3,482	73,228	1,114	3,482	<b>73,228</b>
4	,943	2,948	76,175			

Tablica 13 Povezanost faktora dobivenih pilot istraživanjem

Faktor	1	2	3
1	1,000	<b>-,503</b>	,741
2	-,503	1,000	<b>-,364</b>
3	<b>,741</b>	-,364	1,000

Cronbachov  $\alpha$  koeficijent pouzdanosti iznosi  $\alpha = .981$ . Test je napravljen i za svaku subskalu i sva tri faktora pokazuju visoku unutarnju povezanost ( $\alpha_{\text{faktor 1}} = .972$ ;  $\alpha_{\text{faktor 2}} = .940$ ;  $\alpha_{\text{faktor 3}} = .920$ ) te rezultati ovog testa na pojedinačnim faktorima nisu sugerirali dodatno izbacivanje čestica.

#### Elementi valjanosti i pouzdanosti

Valjanost je značajka instrumenta koja osigurava mjeri li instrument baš ono što želimo mjeriti. Kod kvantitativnih istraživanja valjanost se osigurava pažljivim odabirom uzorka, odgovarajućim instrumentarijem i prikladnim načinom odabira podataka.

Kako bi se osigurala valjanost ovog instrumenta provedene su se sljedeće aktivnosti:

- (1) Za utvrđivanje *sadržajne* valjanosti u izradu instrumenta bili su uključeni stručnjaci iz područja vođenja kako bi komentirali i predložili unaprjeđenja instrumenta. Instrument su sadržajno komentirali eksperti i praktičari (sveučilišni profesori, ravnateljica, pedagozi, učitelji). Ukupno je 10 osoba komentiralo sadržaj čestica u upitniku.

(2) Za utvrđivanje *konstruktivne valjanosti* nekoliko je ravnatelja ispunilo isti upitnik kao i učitelji. Njihovi su rezultati bili jednaki onima koje su ispunjavali učitelji.

(3) Za osiguranje *unutarnje valjanosti*:

- Operacionalizacija konstrukata temeljila se na pregledu literature.
- Prilikom izrade upitnika i prikupljanja podataka uzeta su u obzir ograničenja istraživanja.
- Korištene statističke analize (testovi deskriptivne statistike, korelacije, regresijska analiza) u skladu su s istraživačkim pitanjima i svrhom istraživanja, te odgovaraju tipu, veličini i razini podataka.

(4) Kao mjerilo osiguranja *vanjske valjanosti* u istraživanje su uključene škole različite veličine i različitog tipa (matične i područne).

Pouzdanost upitnika dodatno je provjerena provedbom Cronbach' Alpha testa na podacima dobivenim pilot istraživanjem.

#### 4.7.2.1. Struktura upitnika u odnosu na obilježja demokratskog školskog vođenja

Na podacima prikupljenim u glavnom istraživanju (N=651) napravljena je faktorska analiza kako bi se potvrdila struktura upitnika. Upitnikom je objašnjeno 67% varijance (Tablica 15). Faktorskom analizom dobivena su 2 faktora, koja su u oblimin rotaciji u međusobnoj visokoj korelaciji –  $r = 0.726$  (Tablica 14).

Tablica 14 Korelacija među faktorima u oblimin soluciji faktorske analize

<b>Korelacija između faktora</b>		
<b>Faktor</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>1</b>	1,000	<b>,726</b>
<b>2</b>	<b>,726</b>	1,000

Na temelju dobivenih rezultata zaključuje se kako se ovim instrumentom mjeri jedan generalni faktor koji opisuje fenomen demokratskog školskog vođenja s obzirom da su zadovoljene sve 4 hipoteze prema Carminesu i Zelleru (1979) koje trebaju biti zadovoljene da bi instrument ukazivao na jednodimenzionalnost predmeta mjerenja. Odnosno, faktorska analiza prije rotacije zadovoljava sljedeće 4 hipoteze:

- Proporcija varijance prvog dobivenog faktora treba objasniti proporciju čestica veću od 40 % - prvi faktor u dobivenom instrumentu objašnjava 62 % varijance (Tablica 15);
- Sljedeći faktori trebaju objašnjavati približno jednake proporcije preostale varijance, uz postupno smanjivanje (Tablica 15);
- Sve ili većina čestica trebaju imati relativno visoke saturacije na prvom faktoru – sve 32 čestice imaju visoke saturacije na prvom faktoru (između 0.861 – 0.603; Tablica 16);
- Sve ili većina čestica imaju veće saturacije na prvom faktoru nego na faktorima koji slijede – sve 32 čestice imaju veće saturacije na prvom faktoru (Tablica 16).

Tablica 15 Postotak objašnjenja varijance prije rotacije

Faktor	Početne vrijednosti			Ekstrakcijske sume kvadratnih opterećenja		
	Ukupno	% varijance	Kumulativni %	Ukupno	% varijance	Kumulativni %
1	19,807	61,898	61,898	19,807	61,898	61,898
2	1,567	4,895	66,793	1,567	4,895	<b>66,793</b>

Tablica 16 Saturacije čestica po faktorima bez rotacije

Faktorska matrica		
	Faktor	
	1	2
Ravnatelj stvara atmosferu međusobnoga poštivanja i suradnje.	,861	-,240
Prilikom donošenja odluka ravnatelj sa svima uključenima razmatra relevantne činjenice potrebne da bi se donijela odluka.	,854	
Ravnatelj osigurava dostupnost i protok svih relevantnih informacija unutar škole.	,853	-,169
Ravnatelj njeguje timski rad.	,849	-,187
Ravnatelj komunicira s donosiocima odluka i zalaže se za pokretanje pozitivnih promjena u školi.	,848	-,179
Ravnatelj omogućava svima, a ne samo nekim članovima školske organizacije da ostvaruju svoje pravo na slobodu izražavanja.	,845	-,244

Ravnatelj prihvaća inicijative (ideje, prijedloge, inovacije) koje su predložili učitelji.	,844	-,137
Ravnatelj uključuje sve članove školske organizacije (stručne suradnike, učitelje, učenike, roditelje, administrativno i tehničko osoblje) u procese donošenja odluka koje se odnose na djelokrug djelovanja tih osoba.	,836	
Ravnatelj jasno predstavlja i pojašnjava situacije u kojima se škola nalazi.	,835	-,184
Ravnatelj razvija atmosferu u kojoj ljudi iznose svoje stavove i mišljenja bez straha od posljedica.	,822	-,232
Ravnatelj nastoji da se važne odluke za školu donose na temelju konsenzusa.	,819	
Ravnatelj pomaže učiteljima da pronađu svoju "profesionalnu strast" i prakticiraju ono u čemu su dobri u svom radu u školi.	,816	-,147
Prilikom donošenja odluka ravnatelj uvažava potrebe učenika.	,813	
Ravnatelj postupi ravnopravno prema svima.	,810	-,268
Svi članovi školske organizacije slobodno se obraćaju ravnatelju kada trebaju njegovu pomoć.	,799	-,306
U slučaju sukoba, ravnatelj osigurava dijalog sa svim sudionicima uključenima u sukob.	,794	-,156
Ravnatelj je spreman preuzeti odgovornost za odluku donesenu na temelju inicijative učenika.	,792	
Ravnatelj raspravlja s učiteljima o uspješnosti primjene novih znanja i vještina stečenih na stručnim usavršavanjima.	,786	



Ravnatelj u pravilu uključuje sve dionike (učitelje, učenike, stručne suradnike, administrativno i tehničko osoblje) u oblikovanje prijedloga o kojima glasuje školski odbor.	,783	,260
Ravnatelj prihvaća prijedloge Vijeća učenika za pozitivne promjene u školi.	,783	,341
Prilikom podjele školskih zadataka ravnatelj daje priliku svakome da se u njih uključi.	,775	
Ravnatelj ističe uspjehe učitelja.	,752	
Ravnatelj vodi računa o znanjima i vještinama djelatnika, pa važnije zadatke i zaduženja (npr. vođenje projekata, vođenje izvannastavnih aktivnosti) dodjeljuje isključivo s obzirom na njih.	,749	
Nakon uspješno obavljenih zadataka ravnatelj prepoznaje i nagrađuje najzaslužnije pojedince.	,748	
Ravnatelj uključuje u dnevni red sjednica raspravu o postignućima učenika.	,738	
Ravnatelj potiče učenike na davanje mišljenja i povratnih informacija o pitanjima kurikuluma.	,738	,330
Prema potrebi ravnatelj saziva i održava izvanredne sastanke svih zaposlenika škole i učenika na kojima se raspravlja o važnim pitanjima za školu.	,733	
U situacijama u kojima je to moguće ravnatelj prilikom donošenja odluka vrednuje glas učenika jednako kao i glas odraslih.	,733	,443
Ravnatelj izravno i neizravno uključuje učenike u ocjenjivanje uspješnosti njihovog rada.	,725	,412
Ravnatelj uvažava mišljenje Vijeća roditelja o prijedlozima odluka pripremljenih za glasovanje Školskom odboru.	,716	,391

Ravnatelj škole stvara timove koji preuzimaju odgovornost za određene procese u školi (npr. tim za samovrednovanje, tim za razvoj školskog kurikulumu, tim za građanski odgoj i obrazovanje, projektni timovi).	,649	
Ravnatelj prihvaća inicijative (ideje, prijedloge, inovacije) koje su predložili roditelji.	,603	,431

Na pitanje Smatrate li da je vođenje Vaše škole demokratsko 86.5 % ispitanika izjasnilo se odgovorom DA (N = 454; M = 4.35; SD = 0.53); njih 13.5 % odgovorom NE (N = 67; M = 2.96; SD = 0.72), a njih 3.2 % nije odgovorilo na ovo pitanje. Statistički značajno oni ispitanici koji su se opredijelili za „NE“ procjenjuju obilježja demokratskog školskog vođenja nižim ocjenama ( $t(519) = 19,117, p < 0.001$ ), čime je dodatno potvrđena kriterijska valjanost instrumenta (Tablica 17).

Tablica 17 T-test onih koji smatraju i onih koji ne smatraju da je njihovo vođenje demokratsko

		Leveneov		T-test za nezavisne varijable						
		Test		95% interval pouzdanosti razlike						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Razlika u M	Razlika u SD	Niža	Viša
DEMOKRATSKO ŠKOLSKO VOĐENJE	Varijance homogene	10,840	,001	-19,117	519	,000	-1,38587	,07249	-1,52829	-
	Varijance nisu homogene			-15,238	76,849	,000	-1,38587	,09095	-1,56698	-

#### 4.8. Obrada i analiza podataka

Obrada podataka izvršila se putem Statističkog programa za društvene znanosti (IBM SPSS 25.0.). U Tablici 18 nalaze se korištene analize, ovisne o specifičnim istraživačkim ciljevima i zadacima istraživanja.

Tablica 18 Korištene statističke analize obrade podataka

<b>Zadatak istraživanja</b>	<b>Korištena analiza</b>
Ispitati percepciju učitelja o zastupljenosti obilježja demokratskog školskog vođenja u osnovnim školama.	Testovi deskriptivne statistike (aritmetička sredina, standardna devijacija, postotci)
Utvrđiti postoji li razlika u percepciji odabranih obilježja vođenja škole između učitelja zaposlenih u gradskim u odnosu na učitelje zaposlene u prigradskim školama.	T-test za nezavisne uzorke
Utvrđiti postoji li razlika u percepciji odabranih obilježja školskog vođenja između učitelja zaposlenih u manjim (>300 učenika), srednjim (300 - 600 učenika) i velikim (<600 učenika) školama.	Jednosmjerna analiza varijance za nezavisne uzorke, Post hoc test: Scheffe
Utvrđiti postoji li razlika u percepciji odabranih obilježja vođenja škole između učitelja s kraćim (<od 10 godina) u odnosu na učitelje s duljim radnim iskustvom u školama (>od 10 godina)?	Jednosmjerna analiza varijance za nezavisne uzorke, Post hoc test: Bonferroni

Utvrđiti postoji li razlika u percepciji odabranih obilježja vođenja škole između učitelja iz škola u kojima je ravnatelj na toj funkciji između 1 - 5 godina, 6 - 9 godina i 10 i više od 10 godina.	Jednosmjerna analiza varijance za nezavisne uzorke, Post hoc test: Tamhane
Ispitati percepciju učitelja o zastupljenosti demokratskih obilježja školske kulture u osnovnim školama.	Testovi deskriptivne statistike (aritmetička sredina, standardna devijacija, postoci)
Utvrđiti postoji li razlika u percepciji odabranih obilježja školske kulture između učitelja zaposlenih u gradskim u odnosu na učitelje zaposlene u prigradskim školama.	T-test za nezavisne uzorke
Utvrđiti postoji li razlika u percepciji odabranih obilježja školske kulture između učitelja zaposlenih u manjim (>300 učenika), srednjim (300 - 600 učenika) i velikim (<600 učenika) školama.	Jednosmjerna analiza varijance za nezavisne uzorke, Post hoc testovi: Scheffe, Tamhane
Utvrđiti postoji li razlika u percepciji odabranih obilježja školske kulture između učitelja s kraćim (<od 10 godina) u odnosu na učitelje s duljim radnim iskustvom u školi (>od 10 godina)?	Jednosmjerna analiza varijance za nezavisne uzorke
Utvrđiti postoji li razlika u percepciji odabranih obilježja školske kulture između učitelja iz škola u kojima je ravnatelj na toj funkciji između 1 - 5 godina, 6 - 9 godina i 10 i više od 10 godina.	Jednosmjerna analiza varijance za nezavisne uzorke
Ispitati postoji li povezanost između demokratskog školskog vođenja i demokratske školske kulture prema percepciji učitelja osnovnih škola u gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji.	Pearsonov koeficijent korelacije, Višestruka regresijska analiza

## 5. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA

### 5.1. Temeljna obilježja demokratskog školskog vođenja u osnovnim školama u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji prema procjeni učitelja

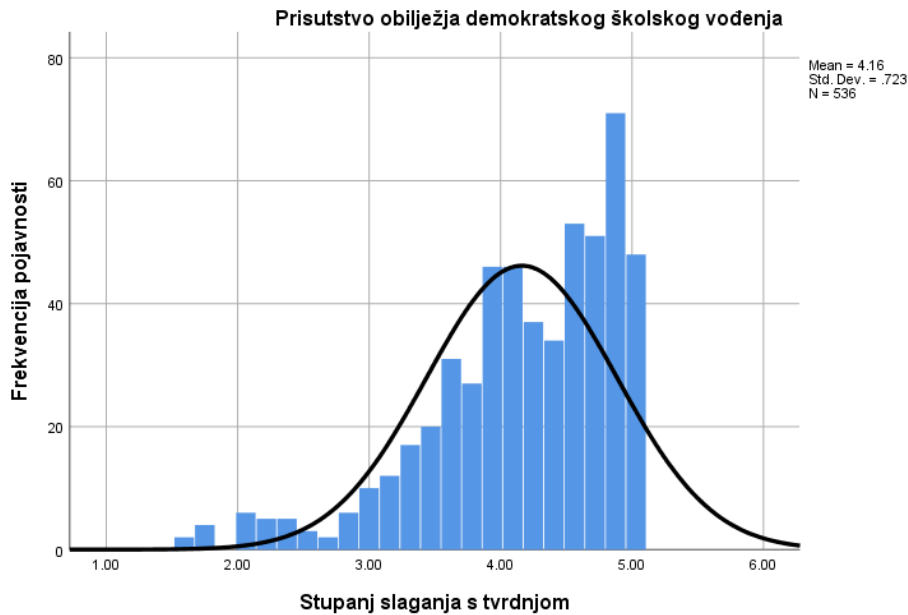
#### 5.1.1. Obilježja vođenja u osnovnim školama prema procjeni učitelja

**H1** Prema procjeni učitelja u prosjeku će više rezultate postizati nedemokratska obilježja školskog vođenja nego demokratska.

NIJE  
POTVRĐENA

Instrument za ispitivanje obilježja demokratskog školskog vođenja sadržavao je 32 tvrdnje (Privitak 3). Za svaku tvrdnju ispitanici su procijenili na ljestvici od 1 do 5 u kojoj se mjeri određena tvrdnja odnosi na njihovog ravnatelja. Aritmetička sredina za sve procjene slaganja s tvrdnjama u instrumentu iznosi 4.16 (SD = 0.723), što pokazuje laganu pozitivnu distribuciju (Graf 10). Odnosno, vođenje u ispitanim školama u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji u značajnoj mjeri sadrži obilježja demokratskog školskog vođenja, što posljedično uzrokuje da je H1, koja glasi da *prema procjeni učitelja u prosjeku više rezultate postižu nedemokratska obilježja vođenja u odnosu na demokratska*, nije potvrđena. Pritom je važno napomenuti kako su u istraživanju sudjelovali učitelji zaposleni u školama koje su i ranije pokazale veći interes za teme povezane s demokratizacijom škola, odnosno čiji su ravnatelji prijavili škole za sudjelovanje u ovom istraživanju. Može

se pretpostaviti da su se, s obzirom na naslov istraživanja, vjerojatno prijavljivali oni ravnatelji koji su i inače skloniji demokratičnijim praksama.



Graf 10 Histogram prisustva obilježja demokratskog školskog vođenja (N = 536)

Sve ispitane tvrdnje u instrumentu su pokazale laganu ili izraženu pozitivnu distribuciju (Tablica 19). Percepcija učitelja u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji jest takva da od predloženih obilježja demokratskog školskog vođenja njihovi ravnatelji u najvećoj mjeri omogućuju svim članovima školske organizacije da im se slobodno obraćaju kada trebaju njihovu pomoć ( $M = 4.42$ ,  $SD = 0.87$ ). Nadalje, smatraju kako ravnatelji komuniciraju s donosiocima odluka i zalažu se za pokretanje pozitivnih promjena u školi ( $M = 4.38$ ,  $SD = 0.85$ ) te prihvaćaju inicijative koje su predložili učitelji ( $M = 4.36$ ,  $SD = 0.86$ ). S obzirom da je tvrdnja da ravnatelji prihvaćaju inicijative učitelja visoko pozicionirana (85.5 % učitelja smatra da njihovi ravnatelji to rade *mnogo ili vrlo mnogo*), bilo bi zanimljivo utvrditi koji je sadržaj i priroda inicijativa potaknutih od učitelja koje ravnatelj prihvaća.

Naime, rezultati ICCS2016<sup>28</sup> (Schultz i sur., 2016) istraživanja upućuju kako najveći postotak učitelja, prema ravnateljevoj procjeni, sudjeluje u promidžbi pristojnog ponašanja u školi (94.2 % ravnatelja smatra da većina učitelja sudjeluje u ovim aktivnostima), a najmanji broj njih sudjeluje davanjem korisnih prijedloga za unaprjeđenje školskog vođenja (62 %) ili sudjelovanjem u tijelima koja upravljaju školom, poput školskog odbora i školskog vijeća (45.7 %). Sami učitelji, u istom istraživanju, također percipiraju da su u najvećoj mjeri imali priliku sudjelovati u promidžbi pristojnog ponašanja (93.6 %) i u rješavanju konfliktnih situacija između učenika (njih 78 %), dok svega njih 38.4 % smatra da su imali priliku sudjelovati u aktivnostima vođenja ili savjetovanja.

Najslabije ocjenjene tvrdnje u ovom istraživanju (svih posljednjih pet) odnose se na uključivanje učenika u procese donošenja odluka. Najrjeđa karakteristika demokratskog školskog vođenja, prema percepciji ispitanih učitelja, jest ta da ravnatelji izravno i neizravno uključuju učenike u ocjenjivanje uspješnosti njihova rada ( $M = 3-60$ ,  $SD = 1.05$ ). Znatno rjeđe nego neka ostala ponašanja, ravnatelji potiču učenike na davanje mišljenja i povratnih informacija o pitanjima kurikuluma ( $M = 3.66$ ,  $SD = 1.08$ ), prilikom donošenja odluka vrednuju glas učenika jednako kao i glas odraslih ( $M = 3.72$ ,  $SD = 0.99$ ) te su spremni preuzeti odgovornost za odluku donesenu na temelju inicijative učenika ( $M = 3.95$ ,  $SD = 0.97$ ). Ovi su podatci u skladu s podacima dobivenim ICCS2016 (Schultz i sur., 2016) istraživanjem u kojem su ravnatelji, između ostalog, procjenjivali u kojoj su mjeri ostali dionici škole uključeni u procese donošenja odluka. Njih čak 82.6 % smatra da su učitelji uvelike uključeni u procese donošenja odluka. Međutim, baš kao što upućuju i

---

<sup>28</sup> ICCS je komparativni istraživački program Međunarodnoga udruženja za vrednovanje obrazovnih postignuća IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*).

rezultati ovog istraživanja, percepcija ravnatelja je i u ICCS2016 istraživanju ta da se značajno rjeđe mišljenja učenika uzimaju u obzir prilikom donošenja odluka (37%) i/ili da se učenicima pruža prilika da aktivno sudjeluju u donošenju odluka u školi (43.4 %). Kada se isto pitanje pitalo same učenike, njihova percepcija vlastitog sudjelovanja u procesima donošenja odluka je još niža. Naime, njih 74.9 % navodi kako je unazad posljednjih 12 mjeseci glasalo za predsjednika razreda, dok njih 31.4 % navodi kako se kandidiralo za poziciju predsjednika razreda ili predstavnika u vijeću učenika. Dok 43.3 % ravnatelja navodi kako učenici uvelike imaju priliku sudjelovati u radu škole, tek 8.6 % učenika u istom istraživanju navodi kako je to radilo u tijekom prethodnih 12 mjeseci.

Tablica 19 Procjena ispitanika o prisustvu ispitanih obilježja demokratskog školskog vođenja (% , M, SD)

	nimalo	osrednje	mного	Total		
	+ malo		+ vrlo mnogo	N	M	SD
	N %	N %	N %			
Ravnatelj postupa ravnopravno prema svima.	5,6%	19,0%	75,4%	646	4,1	,96
Ravnatelj jasno predstavlja i pojašnjava situacije u kojima se škola nalazi.	4,8%	13,0%	82,2%	647	4,3	,90
Ravnatelj uključuje u dnevni red sjednica raspravu o postignućima učenika.	5,6%	13,2%	82,3%	631	4,3	,88
Ravnatelj pomaže učiteljima da pronađu svoju "profesionalnu strast" i	6,6%	16,5%	77,0%	644	4,1	,97



prakticiraju ono u čemu su dobri u svom radu u školi.						
Ravnatelj je spreman preuzeti odgovornost za odluku donesenu na temelju inicijative učenika.	6,1%	22,5%	71,3%	631	4,0	,94
Ravnatelj razvija atmosferu u kojoj ljudi iznose svoje stavove i mišljenja bez straha od posljedica.	9,8%	15,7%	84,4%	650	4,1	1,09
Ravnatelj raspravlja s učiteljima o uspješnosti primjene novih znanja i vještina stečenih na stručnim usavršavanjima.	8,2%	18,4%	73,4%	647	4,0	1,02
Ravnatelj komunicira s donosiocima odluka i zalaže se za pokretanje pozitivnih promjena u školi.	3,8%	8,8%	87,3%	650	4,4	,85
Ravnatelj uključuje sve članove školske organizacije (stručne suradnike, učitelje, učenike, roditelje, administrativno i tehničko osoblje) u procese donošenja odluka koje se odnose na djelokrug djelovanja tih osoba.	5,3%	14,7%	80,0%	645	4,2	,92
Ravnatelj škole stvara timove koji preuzimaju odgovornost za određene procese u školi (npr. tim za samovrednovanje, tim za razvoj	5,1%	10,5%	84,4%	646	4,3	,88

školskog kurikuluma, tim za građanski odgoj i obrazovanje, projektni timovi).						
Ravnatelj potiče učenike na davanje mišljenja i povratnih informacija o pitanjima kurikuluma.	14,0%	28,0%	58,0%	633	3,7	1,08
Ravnatelj izravno i neizravno uključuje učenike u ocjenjivanje uspješnosti njihovog rada.	13,9%	31,3%	54,8%	633	3,6	1,05
U slučaju sukoba, ravnatelj osigurava dijalog sa svim sudionicima uključenima u sukob.	4,9%	10,2%	84,9%	637	4,3	,89
Ravnatelj omogućava svima, a ne samo nekim članovima školske organizacije da ostvaruju svoje pravo na slobodu izražavanja.	5,5%	12,7%	81,8%	644	4,2	,93
Ravnatelj osigurava dostupnost i protok svih relevantnih informacija unutar škole.	6,3%	13,3%	80,3%	646	4,2	,96
Ravnatelj njeguje timski rad.	4,9%	9,3%	85,9%	645	4,3	,89
Prilikom donošenja odluka ravnatelj uvažava potrebe učenika.	2,6%	10,5%	86,9%	640	4,3	,78
Svi članovi školske organizacije slobodno se obraćaju ravnatelju kada trebaju njegovu pomoć.	4,6%	7,4%	87,9%	647	4,4	,87
Ravnatelj prihvaća inicijative (ideje, prijedloge, inovacije) koje su predložili učitelji.	4,5%	10,0%	85,5%	648	4,4	,86

Ravnatelj prihvaća inicijative (ideje, prijedloge, inovacije) koje su predložili roditelji.	1,9%	14,8%	83,3%	640	4,2	,78
Ravnatelj prihvaća prijedloge Vijeća učenika za pozitivne promjene u školi.	4,4%	15,2%	80,4%	643	4,2	,86
Nakon uspješno obavljenih zadataka, ravnatelj prepoznaje i nagrađuje najzaslužnije pojedince.	8,1%	18,2%	73,7%	632	4,0	1,00
Prilikom podjele školskih zadataka ravnatelj daje priliku svakome da se u njih uključi.	3,7%	13,5%	82,8%	636	4,3	,87
Ravnatelj vodi računa o znanjima i vještinama djelatnika, pa važnije zadatke i zaduženja (npr. vođenje projekata, vođenje izvannastavnih aktivnosti) dodjeljuje isključivo s obzirom na njih.	4,1%	16,1%	79,9%	635	4,1	,87
Ravnatelj ističe uspjehe učitelja.	5,5%	9,9%	84,6%	637	4,3	,90
Prilikom donošenja odluka ravnatelj sa svima uključenima razmatra relevantne činjenice potrebne da bi se donijela odluka.	3,7%	16,5%	79,8%	635	4,2	,88
Prema potrebi ravnatelj saziva i održava izvanredne sastanke svih zaposlenika škole i učenika na kojima se raspravlja o važnim pitanjima za školu.	4,3%	10,3%	85,3%	638	4,3	,86

Ravnatelj u pravilu uključuje sve dionike (učitelje, učenike, stručne suradnike, administrativno i tehničko osoblje) u oblikovanje prijedloga o kojima glasuje školski odbor.	10,0%	21,1%	68,9%	627	3,9	1,07
U situacijama u kojima je to moguće ravnatelj prilikom donošenja odluka vrednuje glas učenika jednako kao i glas odraslih.	9,9%	28,1%	61,9%	626	3,7	,99
Ravnatelj uvažava mišljenje Vijeća roditelja o prijedlozima odluka pripremljenih za glasovanje Školskom odboru.	2,1%	13,2%	84,7%	627	4,2	,76
Ravnatelj nastoji da se važne odluke za školu donose na temelju konsenzusa.	5,6%	12,2%	82,2%	630	4,2	,87
Ravnatelj stvara atmosferu međusobnoga poštivanja i suradnje.	7,2%	10,2%	82,6%	639	4,3	,99

Zanimljivo je primijetiti kako su se u provedenom istraživanju među najniže procijenjena obilježja smjestile tri tvrdnje koje su teorijskom konstrukcijom ušle u instrument kao one koje opisuju ponašanja ravnatelja kojima on osnažuje samopouzdanje učitelja koje je neophodno potrebno za ostvarenje cirkulirajućeg vođenja (Parham, 1944; Woods, 2005). Čini se da ravnatelji, prema percepciji učitelja, nešto rjeđe nakon uspješno obavljenih zadataka prepoznaju i nagrađuju pojedince (8.1 % ispitanika smatra da se ovo *malo ili nimalo* odnosi na njihove ravnatelje), raspravljaju s učiteljima o uspješnosti primjene novih znanja i vještina stečenih na stručnim usavršavanjima (8.2 % *malo ili nimalo*) te pomažu

učiteljima da pronađu svoju „profesionalnu strast“ i praktikiraju ono u čemu su dobri u školi (7.6 % *malo/nimalo*). Ove su tri tvrdnje prema rangu svrstane na 23., 26. i 27. mjesto od ukupno 32 tvrdnje. Osim ove tri tvrdnje, pri kraju rang ljestvice, iako i dalje s dosta visokim rezultatima, nalaze se tvrdnje koje pretpostavljaju utjelovljenje osnovnih demokratskih vrijednosti, kao što je tvrdnja da se ravnatelj odnosi ravnopravno prema svima (24. rangirana tvrdnja,  $M = 4.08$ ;  $SD = 0.964$ ) te da ravnatelj razvija atmosferu u kojoj ljudi iznose svoje stavove i mišljenja bez straha od posljedica (25. rangirana tvrdnja,  $M = 4.07$ ,  $SD = 1.095$ ).

Prema percepciji učitelja njihovi ravnatelji su ravnatelji kojima se svi slobodno obraćaju kada trebaju njihovu pomoć, koji prihvaćaju inicijative učitelja te njeguju timski rad i dijalog. Opisani ravnatelji uvažavaju potrebe učenika prilikom donošenja odluka, međutim te iste učenike, u značajno manjoj mjeri od ostalih skupina, uključuju u procese donošenja odluka. Također, zanemaruju, u odnosu na ostala obilježja, kontinuirano osnaživanje učitelja, koje je neophodno da bi oni preuzeli uloge u procesima vođenja. Možemo zaključiti kako prema procjeni učitelja njihovi ravnatelji u velikoj mjeri primjenjuju ponašanja koja njihovo vođenje čine demokratskim, međutim, i dalje postoje određena područja koja bi trebalo unaprijediti kako bi se ostvarila cirkulirajuća priroda ovog tipa vođenja. Ovdje se posebice misli na važnost osnaživanja samopouzdanja učitelja (Parham, 1944; Woods, 2005) te na stvaranje kulture koja se temelji na ravnopravnosti (Woods, 2005) i na međusobnom povjerenju i poštovanju (Møller, 2006). Također, slabiji naglasak na uključivanje učenika u procese donošenja odluka onemogućuje razvoj ovog vođenja kao vođenja u kome voditelj škole potiče autonomiju i inicijativu (Woods, 2005) te autoritet i odgovornost (Gulbeher, 2016) svih drugih ključnih školskih dionika. Naime, kao temeljan

element demokratskog školskog vođenja autori ističu upravo podijeljeno školsko vođenje. Pritom najveći broj autora kao ključne aktere u procesima donošenja odluka prepoznaje učitelje i učenike (Parham, 1944; Riley, 2003; Woods, 2005; Møller, 2006; Moos i Huber, 2007; Woods, 2007; Brooks i Kensler, 2010; Hope, 2012; Kensler i Woods, 2012; Mncube, Davies i Naidoo, 2015), dok manji dio autora kao ključne aktere spominje i roditelje (Parham, 1944; Begley i Zaretsky, 2004). Stoga je potrebno pronaći adekvatne načine, strategije i modele uključivanja učenika u procese donošenja odluka kako bi došlo do razvoja nebrojenih pozitivnih efekta demokratskog školskog vođenja (Rice i Schneider, 1994; Smylie, Lazarus i Brownlee-Conyers, 1996; Chi Keung, 2008; Magner i Nowak, 2012; Quinn i Owen, 2016) te kako bi demokratsko školsko vođenje ostvarilo svoj temeljni cilj, odnosno doprinijelo razvoju aktivnih i odgovornih građana (Parham, 1944; Riley, 2003; Woods, 2005; Møller, 2006). Kovač, Staničić i Buchberger (2014) tvrde kako hrvatske zakonske, odnosno formalne pretpostavke snažno zastupaju mogućnost podijeljenog vođenja u hrvatskim školama te uočavaju da je svim školskim dionicima omogućeno sudjelovanje u odlučivanju o različitim aspektima rada škole. Međutim, isti autori napominju kako nedostaju indikatori koji bi omogućili utvrđivanje kvalitete rada i stvarnog doprinosa razvoju škole kao organizacije školskog odbora, učiteljskog vijeća, vijeća učenika i drugih tijela koja formalno djeluju u školi. Na isto upućuju i rezultati ICCS2016 istraživanja, koje ukazuje na značajan nerazmjer u percepciji ravnatelja, učitelja i učenika o mogućnostima i stupnju sudjelovanja u procesima vođenja, ali i o sadržaju odluka u kojima učitelji i učenici imaju priliku sudjelovati. Stoga, da bi se do kraja razumjela priroda demokratskog školskog vođenja u školama na području Grada Zagreba i Zagrebačke županije, bilo bi poželjno uključiti i ostale aktere u istraživanje (ravnatelje,

učenike, roditelje), ali i ispitati sadržaj inicijativa i procesa vođenja u kojima prepoznati akteri zapravo sudjeluju.

5.1.2. Obilježja demokratskog školskog vođenja u odnosu na lokaciju škola prema kriteriju urbano – prigradsko

**H2** Ne postoji statistički značajna razlika u percepciji demokratskih obilježja vođenja između učitelja zaposlenih u gradskim školama i učitelja zaposlenih u prigradskim školama.

POTVRĐENA

Kako bi se utvrdilo postoji li razlika u percepciji učitelja o obilježjima demokratskog školskog vođenja između učitelja zaposlenih u školama u gradu i onih zaposlenih u školama u prigradskim područjima, proveden je t-test za nezavisne uzorke. Leveneov test homogenosti je pokazao da su varijance homogene ( $p > 0.05$ ).

Tablica 20 Vođenje \_ rezultati testova deskriptivne statistike : urbano/prigradsko

	<b>Urbano/ prigradsko</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Standardna pogreška M</b>
DEMOKRATSKO ŠKOLSKO VOĐENJE	grad	402	4.1877	.69629	.03473
	prigradska	134	4.0826	.79709	.06886

Tablica 21 Vođenje \_ t-test : urbano/prigradsko

		Levene's Test		T-test za nezavisne varijable						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Razlika u M	Razlika u SD	95% interval pouzdanosti razlike	
									Niža	Viša
DEMOKRATS KO ŠKOLSKO VOĐENJE	Varijance homogene	1.512	.219	1.458	534	<b>.145</b>	.10510	.07209	-.03652	.24672
	Varijance nisu homogene			1.363	204.86 7	.174	.10510	.07712	-.04695	.25715

T-testom (Tablica 21) je utvrđeno da ne postoji statistički značajna razlika ( $t(534) = 1.458$ ,  $p > 0.05$ ) u percepciji između učitelja zaposlenih u gradu ( $N = 402$ ;  $M = 4.19$ ;  $SD = 0.70$ ) i učitelja zaposlenih u prigradskim školama ( $N = 134$ ;  $M = 4.08$ ;  $SD = 0.80$ ) te se stoga prihvaća hipoteza H2 da *ne postoji razlika u percepciji demokratskih obilježja vođenja između učitelja iz gradskih škola i učitelja iz prigradskih škola* (Tablica 20).

Dobiveni rezultati upućuju kako ne postoje razlike u načinu vođenja u gradskim i prigradskim područjima u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji. Geografski, očekuje se da gradska naselja obilježavaju, u odnosu na prigradska, veća gustoća naseljenosti i više objekata i institucija. Također, urbana područja obično uključuju veći grad, dok su prigradska područja ili samo susjedna područja gradu ili manji gradovi u odnosu na veće urbano središte. Očekivalo bi se kako se u područjima slabije gustoće naseljenosti lakše uspostavljaju demokratski odnosi koji utječu i na samo vođenje škola, međutim, ovim istraživanjem nije pronađena razlika u percepciji učitelja. Ipak, istraživanje bi bilo poželjno



proširiti i na ruralna područja kako bi se dobila cjelokupna slika kako lokacija škola u odnosu na urbano/ruralno utječe na karakteristike demokratskog školskog vođenja.

### 5.1.3. Obilježja demokratskog školskog vođenja u odnosu na veličinu škola

**H3** Ne postoji statistički značajna razlika u percepciji demokratskih obilježja vođenja između učitelja zaposlenih u školama različite veličine (male, srednje, velike).

POTVRĐENA

Kako bi se utvrdile razlike u percepciji demokratskog školskog vođenja između učitelja zaposlenih u malim, srednjim i velikim školama provedena je jednosmjerna analiza varijance (ANOVA). Leveneov test homogenosti (Privitak 5\_Tablica A) pokazao je da su varijance homogene ( $p > 0.05$ ).

Rezultati ANOVA analize (Tablica 22) upućuju da ne postoje statistički značajne razlike između grupa jer se prosječni rezultati uzorka između grupa značajno razlikuju ( $F(2,533) = 3.454, p < 0.05$ ).

Tablica 22 Vođenje \_ ANOVA: veličina škole

	<b>Zbroj kvadrata</b>	<b>df</b>	<b>M na kvadrat</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Između grupa	3,583	2	1,791	3,454	<b>,032</b>
Unutar grupa	276,442	533	,519		
Ukupno	280,025	535			

S obzirom da su varijance homogene proveden je Scheffe post hoc test kako bi se utvrdilo između kojih grupa postoji statistički značajna razlika uočena u ANOVA analizi. Međutim, iako aritmetičke sredine sugeriraju gdje bi se ta razlika mogla nalaziti ( $M_{male} = 4,29$ ,  $SD_{male} = 0.7$ ;  $M_{srednje} = 4.07$ ,  $SD_{srednje} = 0.76$ ;  $M_{velike} = 4.20$ ,  $SD_{velike} = 0.7$ ), post hoc test nije prikazao statistički značajnu razliku u percepciji učitelja zaposlenih u malim, srednjim i velikim školama (Tablica 22). Primijećena razlika vjerojatno postoji između učitelja zaposlenih u malim i učitelja zaposlenih u srednje velikim školama, gdje učitelji zaposleni u malim školama percipiraju vođenje svoje škole kao više demokratsko, nego oni zaposleni u srednje velikim školama (Tablica 24).

Tablica 23 Vođenje \_ Post hoc test : veličina škole

	<b>(I) Veličina škola</b>	<b>(J) Veličina škola</b>	<b>Razlika u M (I-J)</b>	<b>Standardna pogreška</b>	<b>Sig.</b>
Scheffe	mala	srednja	,22669	,09959	,076
		velika	,08991	,09789	,656
	srednja	mala	-,22669	,09959	,076
		velika	-,13679	,06684	,124
	velika	mala	-,08991	,09789	,656
		srednja	,13679	,06684	,124

Tablica 24 Rezultati testova deskriptivne statistike \_ vođenje: veličina škole

<b>Veličina škola</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
mala	69	<b>4,2948</b>	,69938
srednja	216	<b>4,0681</b>	,76100
velika	251	4,2049	,68898
Ukupno	536	4,1614	,72347

Uzevši u obzir rezultate post hoc testa, hipoteza H3 se prihvaća, odnosno ne postoji statistički značajna razlika u percepciji učitelja zaposlenih u malim (do 300 učenika), srednjim (od 301 do 600 učenika) i velikim (601 i više učenika) školama o postojanju obilježja demokratskog školskog vođenja. Neki autori koji su istraživali razvoj demokratske školske kulture ističu kao jedan od zaključaka da se ona lakše razvija u školama s manjim brojem učenika (Genc, 2008; Hope, 2012) jer je u većim školama značajno teže provoditi aktivnosti koje uključuju sve dionike u procese donošenja onih odluka koje ih se tiču. Međutim, Genc (2008) i Hope (2012), kada govore o otežanom razvoju demokratskog školskog vođenja u većim školama, primarno misle na razvijanje struktura vođenja koje omogućuju zajedničko donošenje odluka na sastancima na kojima su prisutni svi školski akteri (svi učitelji i učenici neke škole) i koji podrazumijevaju donošenje odluka od učenika koji žele sudjelovati i koji su kompetentni davati povratne informacije o određenoj temi (u skladu sa svojom dobi, znanjima i vještinama). S obzirom da u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu ta razina autonomije zakonski nije moguća, može se pretpostaviti da zbog toga i nije izražena statistički značajna razlika u odnosu na veličinu škola.

#### 5.1.4. Obilježja demokratskog školskog vođenja u odnosu na radno iskustvo učitelja

**H4** Ne postoji statistički značajna razlika u percepciji demokratskih obilježja vođenja između učitelja s radnim iskustvom kraćim od 10 godina i učitelja s radnim iskustvom koje je 10 ili više godina

NIJE  
POTVRĐENA

Zbog strukture uzorka u odnosu na radno iskustvo učitelja, učitelji su podijeljeni u 4 skupine: oni s radnim iskustvom u školi od nekoliko mjeseci do 9 godina, od 10 do 19 godina, od 20 do 29 godina i od 30 godina na više. Stoga, kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika među ovim skupinama provedena je jednosmjerna analiza varijance (ANOVA). Leveneovim testom (Privitak 5\_Tablica B) potvrđena je homogenost varijanci ( $p > 0.05$ ).

Rezultati upućuju (Tablica 25) da postoje statistički značajne razlike između grupa jer se prosječni rezultati uzorka između grupa značajno razlikuju ( $F(4,531) = 4.861, p < 0.01$ ).

Tablica 25 Vođenje \_ ANOVA: radno iskustvo učitelja

	<b>Zbroj kvadrata</b>	<b>df</b>	<b>M na kvadrat</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Između grupa	9,891	4	2,473	4,861	<b>,001</b>
Unutar grupa	270,133	531	,509		
Ukupno	280,025	535			

Bonferroni post hoc testom (Tablica 26) utvrđena je statistički značajna razlika između učitelja s radnim iskustvom u školi između nekoliko mjeseci i 9 godina ( $M = 4.29$ ;  $SD = 0.61$ ) i učitelja s radnim iskustvom u školama između 20 i 29 godina ( $M = 3.99$ ;  $SD = 0.77$ ). Zanimljivo je primijetiti da učitelji koji nisu odgovorili na pitanje o tome koliko dugo rade u školi značajno lošije procjenjuju demokratska obilježja svojih ravnatelja ( $M = 3.69$ ;  $SD = 0.86$ ). Između ostalih skupina ne postoji statistički značajna razlika (Tablica 27).

Tablica 26 Vođenje \_ Post hoc test : radno iskustvo učitelja

	<b>(I) Godine radnog iskustva</b>	<b>(J) godine radnog iskustva</b>	<b>Razlika u M (I-J)</b>	<b>Standardna pogreška</b>	<b>Sig.</b>
Bonferroni	0 do 9	Bez odgovora	,59827	,21292	,051
		10 do 19	,13844	,07811	,769
		20 do 29	,29509*	,08392	<b>,005</b>
		30 i više	,00925	,10319	1,000
	10 do 19	Bez odgovora	,45982	,21343	,317
		0 do 9	-,13844	,07811	,769
		20 do 29	,15665	,08522	,666
		30 i više	-,12919	,10425	1,000
	20 do 29	Bez odgovora	,30318	,21563	1,000
		0 do 9	-,29509*	,08392	<b>,005</b>
		10 do 19	-,15665	,08522	,666
		30 i više	-,28584	,10868	,088
	30 i više	Bez odgovora	,58902	,22383	,087

		0 do 9	-,00925	,10319	1,000
		10 do 19	,12919	,10425	1,000
		20 do 29	,28584	,10868	,088

Tablica 27 Vođenje \_ rezultati testova deskriptivne statistike: radno iskustvo učitelja

	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Bez odgovora</b>	12	<b>3,6875</b>	,85623
0 do 9	173	4,2858	,60740
10 do 19	161	4,1473	,76105
20 do 29	124	3,9907	,76596
30 i više	66	4,2765	,72087
Ukupno	536	4,1614	,72347

Rezultatima istraživanja hipoteza H4 nije potvrđena budući da je utvrđena statistički značajna razlika između učitelja radnog iskustva manjeg od 10 godina i onih s radnim iskustvom većim od 10 godina u percepciji obilježja demokratskog školskog vođenja. Zaključno, nazire se kako su najskloniji percipirati vođenje svojeg ravnatelja kao demokratsko učitelji koji su u školama zaposleni do 9 godina (N = 173; M = 4.29; SD = 0.61), slijede ih učitelji zaposleni u školama 30 i više godina (N = 66; M = 4.28; SD = 0.72), zatim oni zaposleni u školama između 10 - 19 godina (N = 161; M = 4.15; SD = 0.76), dok su najkritičniji oni zaposleni između 20 i 29 godina (N = 124; M = 3.99; SD = 0.77). Ovi rezultati također nisu u skladu s onima u prethodnim istraživanjima, gdje je Genc (2008) zaključio kako su učitelji s duljim radnim iskustvom (preko 10 godina) imali

pozitivnije stavove o stupnju korištenja demokratskih vrijednosti ravnatelja od onih s manjim radnim iskustvom. Rezultati ovog istraživanja upućuju kako su učitelji na početku svoje karijere skloniji obilježja vođenja svojih ravnatelja ocjenjivati kao više demokratska nego učitelji na sredini svoje karijere. Postoji veliki broj istraživanja koja istražuju profesionalni razvoj učitelja i njegov odnos prema različitim aktivnostima u školi ovisno o njegovom radnom iskustvu. Jedno od njih je ono od Hubermana (1989) koji je svojim istraživanjem došao do 5 faza učiteljevog profesionalnog razvoja. Posebno zanimljive faze u ovom kontekstu jesu faza početništva (koja bi ovdje predstavlja učitelje sa od nekoliko mjeseci do 9 godina radnog iskustva) i središnja faza u karijeri (učitelji od 20-29 godina radnog iskustva). Autor navodi kako učitelji u početnoj fazi karijere učitelja pokušavaju pronaći svoje mjesto i stječu iskustvo za implementiranje teorije koju su naučili u svoju svakodnevnu praksu te su nedovoljno svjesni zahtjevnosti svoga posla i očekivanja od njihove uloge i društva, čime bi se mogli djelomično objasniti njihove više procjene o demokratskom vođenju ravnatelja. Njihov fokus na vlastiti rad i unaprjeđenje istog otežava ovoj skupini učitelja da u potpunosti sagledaju vođenje škole kao cjeline. S druge pak strane, učitelji u središnjoj fazi u karijeri postaju *profesionalci*, njihov rad je predvidiv i počinju eksperimentirati s novim načinima rada. Također, vidljiva su obilježja ove faze ta da učitelji u njoj često reflektiraju na svoju dosadašnju karijeru te je žele unaprijediti kroz suradnju s drugima i njihovim kvalitetnim povratnim informacijama o svojem radu. Upravo potreba učitelja da u ovoj fazi profesionalnog razvoja eksperimentiraju, da imaju veću slobodu i autonomiju u procesima u kojima sudjeluju, kao i spomenuta karakteristika čestog reflektiranja svoje prakse i želje za kvalitetnom povratnom informacijom, može upućivati na njihove niže percepcije obilježja demokratskog školskog vođenja, koje samo

po sebi upravo uključuje tvrdnje koje se tiču autonomije učitelja te davanja povratnih informacija ravnatelja o (ne)uspješnom radu učitelja.

5.1.5. Obilježja demokratskog školskog vođenja u odnosu na duljinu obavljanja dužnosti aktualnog ravnatelja

**H5** Ne postoji statistički značajna razlika u percepciji demokratskih obilježja vođenja između učitelja zaposlenih u školama čiji ravnatelji različito dugo obavljaju ravnateljsku funkciju (od jedne do pet godina, od šest do devet godina, od deset naviše).

NIJE  
POTVRĐENA

Kako bi se utvrdilo postoji li razlika u percepciji učitelja o obilježjima vođenja njihovih ravnatelja u odnosu na to koliko je dugo aktualni ravnatelj na toj poziciji, proveda se jednosmjerna analiza varijance (ANOVA). Test homogenosti varijanci (Privitak 5\_Tablica C) pokazao je da varijance nisu homogene što se uzelo u obzir prilikom odabira odgovarajućeg post hoc testa (Leveneov test,  $p < 0.05$ ).

Rezultati ANOVA analize (Tablica 28) upućuju da postoji statistički značajna razlika između grupa ( $F(2,533) = 7,795$ ;  $p < 0.001$ ).



Tablica 28 Vođenje \_ ANOVA : duljina obavljanja dužnosti aktualnog ravnatelja

	<b>Zbroj kvadrata</b>	<b>df</b>	<b>M na kvadrat</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Između grupa	7,957	2	3,979	7,795	<b>,000</b>
Unutar grupa	272,068	533	,510		
Ukupno	280,025	535			

Zbog nehomogenosti varijanci proveden je Tamhane post hoc test (Tablica 29) kojim je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika u percepciji obilježja demokratskog školskog vođenja između učitelja zaposlenih u školama u kojima je ravnatelj njihove škole zaposlen na toj poziciji između 1 i 5 godina i onih zaposlenih u školama u kojima je ravnatelj na ravnateljskoj poziciji između 6 - 9 ( $p < 0.01$ ) i 10 i više godina ( $p < 0.05$ ). Specifično, učitelji procjenjuju obilježja vođenja svojih ravnatelja (Tablica 30) znatno više demokratskima kod ravnatelja koji su na toj poziciji između 1 i 5 godina ( $N = 257$ ;  $M = 4.28$ ;  $SD = 0.57$ ), nego kod onih koji obavljaju ravnateljsku funkciju u toj školi između 6 i 9 godina ( $N = 194$ ;  $M = 4.06$ ;  $SD = 0.81$ ) te 10 i više godina ( $N = 85$ ;  $M = 4.02$ ;  $SD = 0.84$ ). Ne postoji statistički značajna razlika između percepcije učitelja koji rade u školama gdje je aktualni ravnatelj na toj poziciji između 6 i 9 godina i onih zaposlenih u školama gdje je ravnatelj na toj poziciji 10 i više godina.

Tablica 29 Vođenje \_ Post hoc test : duljina obavljanja dužnosti aktualnog ravnatelja

	<b>(I) Duljina obavljanja dužnosti ravnatelja</b>	<b>(J) Duljina obavljanja dužnosti ravnatelja</b>	<b>Razlika u M (I-J)</b>	<b>Standardna greška</b>	<b>Sig.</b>
Tamhane	1-5 godina	6-9 godina	,23023*	,06826	<b>,002</b>
		10 i više godina	,27029*	,09937	<b>,023</b>
	6-9 godina	1-5 godina	-,23023*	,06826	<b>,002</b>
		10 i više godina	,04007	,10944	,977
	10 i više godina	1-5 godina	-,27029*	,09937	<b>,023</b>
		6-9 godina	-,04007	,10944	,977

Tablica 30 Vođenje \_ rezultati testova deskriptivne statistike: duljina obavljanja dužnosti aktualnog ravnatelja

	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
1-5 godina	257	4,2876	,57327
6-9 godina	194	4,0573	,80978
10 i više godina	85	4,0173	,85480
Ukupno	536	4,1614	,72347

Na temelju dobivenih rezultata hipoteza H5 se djelomično potvrđuje, i to u slučaju učitelja zaposlenih u školama u kojima ravnatelj obavlja tu dužnost između 1 i 5 godina i onih zaposlenih u školama u kojima je aktualni ravnatelj na toj poziciji između 6 i 9 ( $p < 0.01$ ) te 10 i više godina ( $p < 0.05$ ). Dobiveni rezultati nisu u skladu s prethodnim istraživanjima

(Genc, 2008; Delagado, 2016) koja su dala naslutiti da ravnatelji koji su na toj poziciji dulje od 10 godina u većoj mjeri integriraju obilježja demokratskog školskog vođenja.

Kako bi se interpretirali ovi rezultati, potrebno je ukratko unijeti kontekst stanja ravnateljstva u Republici Hrvatskoj. Naime, Fegeš i Kovač (2017) tvrde kako se, sukladno svjetskim trendovima, u Republici Hrvatskoj posljednjih godina povećao interes obrazovne struke za ulogu ravnatelja, što autorice primjećuju u obogaćivanju pravne regulative, svrhovitijim aktivnostima ravnateljskih udruga, u bogatijoj produkciji stručne literature i konceptualizaciji relevantnih dokumenata. Iako, prema autoricama, izostaju konkretne aktivnosti unaprjeđenja školskog vođenja, moguće je statistički značajno više demokratsko vođenje mlađih ravnatelja sagledati upravo i u ovom kontekstu. Naime, osvještavajući važnost ravnateljske uloge za postizanje boljih postignuća učenika i poboljšanja uspjeha škole, novoizabrani ravnatelji svjesni su značenja vlastite uloge, a pritom zbog netom preuzete nove uloge vjerojatno osjećaju nesigurnost. Može se pretpostaviti da češće posežu za stručnom literaturom koja, u skladu sa suvremenim trendovima vođenja, potiče podijeljeno vođenje i uključivanje većeg broja demokratskih praksi u procese donošenja odluka, što bi posljedično moglo rezultirati podatkom da je njihovo vođenje demokratičnije od ravnatelja koji se nalaze dulje na ovoj poziciji.

## 5.2. Obilježja demokratske školske kulture u osnovnim školama u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji prema procjeni učitelja

### 5.2.1. Obilježja školske kulture u osnovnim školama

**H6** Prema procjeni učitelja u prosjeku će više rezultate postizati nedemokratska obilježja školske kulture nego demokratska.

NIJE  
POTVRĐENA

Instrument za ispitivanje obilježja školske kulture s fokusom na stupanj pojavnosti demokratskih i autoritarnih obilježja sadrži 32 tvrdnje (Privitak 4) te je preuzet iz prethodnih istraživanja (Batarelo i sur., 2009; Spajić-Vrkaš i sur., 2015; Pažur, 2016). Za svaku tvrdnju ispitanici su ocjenom od 1 do 5 odredili u kojoj se mjeri slažu da se navedena tvrdnja odnosi na njihovu školu. U Tablici 31 nalazi se distribucija odgovora u odnosu na razinu slaganja s određenom tvrdnjom te podatci o aritmetičkoj sredini i standardnoj devijaciji za svaku tvrdnju pojedinačno.

Tablica 31 Rezultati testova deskriptivne statistike po tvrdnjama za školsku kulturu (% , M, SD)

	nimalo se ne slažem / ne slažem se	niti se slažem niti ne slažem	slažem se / u potpun osti se slažem	Ukupno		
	N %	N %	N %	N	M	SD
1. U mojoj školi prevladava osjećaj zadovoljstva.	11,0%	26,6%	62,4%	646	3.7	,97
2. Učitelji u mojoj školi naglašavaju pozitivne, a ne negativne strane učenika.	8,7%	35,7%	55,6%	645	3.6	,84
3. Učenici u mojoj školi poštuju svoje učitelje.	10,5%	32,2%	57,3%	646	3.6	,85
4. Učitelji u mojoj školi paze da ne povrijede dostojanstvo učenika.	1,9%	14,1%	84,0%	644	4.1	,73
5. Učenici imaju snažan osjećaj pripadnosti školi.	4,8%	29,8%	65,4%	641	3.8	,79
6. Moja škola njeguje tradiciju svoga kraja.	3,4%	19,6%	72,0%	643	4.0	,81
7. U mojoj se školi njeguje osjećaj nacionalne pripadnosti.	3,6%	20,8%	75,5%	638	4.0	,83
8. U mojoj se školi od učenika traži da znaju osnovna pravila rada škole i da se ponašaju u skladu s tim pravilima.	2,5%	8,4%	89,1%	643	4.4	,77

9. U mojoj se školi obilježavaju važni datumi vjerskih i etničkih manjina.	14,2%	30,0%	55,8%	640	3.6	1,10
10. U mojoj školi učitelji traže od učenika da kritički propituju ono što uče.	5,4%	24,2%	70,3%	641	3.9	,84
11. U mojoj školi učenici samostalno određuju pravila ponašanja, ali i sankcije.	35,9%	34,5%	29,5%	640	2.9	1,08
12. Učenici u mojoj školi imaju osjećaj da je njihov glas važan kod donošenja odluku.	8,7%	39,3%	52,0%	639	3.5	,85
13. O izboru članova Vijeća učenika u mojoj školi odlučuju sami učenici.	3,8%	11,1%	85,1%	637	4.4	,85
14. Učenici u mojoj školi ne shvaćaju ozbiljno izbore za predstavnike u Vijeće učenika jer se Vijeće bavi nevažnim stvarima.	47,3%	31,8%	21,0%	635	2.6	1,08
15. Učenici koji prave probleme u mojoj školi najčešće se šalju na razgovor stručnim suradnicima.	7,4%	16,3%	76,3%	645	4.0	,94
16. U mojoj se školi u svim aktivnostima osjeća važnost vjere.	28,2%	43,3%	28,5%	631	3.0	1,01

17. U mojoj se školi roditelji pozivaju samo kad se pojave problemi.	39,6%	32,2%	28,1%	643	2.9	1,07
18. Školske aktivnosti odražavaju etničku, vjersku i jezičnu raznolikost lokalne sredine.	10,2%	42,4%	47,4%	639	3.5	,94
19. Kad imaju osobnih problema, učenici sami traže pomoć stručnih suradnika.	16,6%	38,6%	44,8%	637	3.4	,99
20. U mojoj se školi za neuspjeh učenika okrivljuje prvenstveno sam/a učenik/ca.	50,6%	40,4%	9%	636	2.5	,88
21. Učenici s teškoćama u učenju u mojoj školi uvijek mogu računati na pomoć.	2,5%	7,6%	89,9%	642	4.3	,75
22. U mojoj se školi od učenika više traži da poznaju svoje odgovornosti nego svoja prava.	29,4%	46,7%	23,9%	643	2.9	,92
23. Učitelji u mojoj školi potiču učenike da imaju svoje mišljenje ili stav o svakoj temi.	3,0%	21,4%	75,6%	639	3.9	,74
24. U mojoj se školi od učenika najviše traži da budu pristojni i poslušni.	15,7%	39,1%	45,2%	637	3.4	,92
25. Kad se pojavi problem, u mojoj se školi ne traži rješenje, nego krivac.	62,4%	24,3%	13,3%	641	2.3	1,03

26. Moja škola pridaje veliku pozornost ekološkom osvještavanju učenika.	3,3%	16,5%	80,2%	642	4.1	,79
27. U mojoj se školi promiče kultura dijaloga i nenasilja među učenicima.	1,4%	7,2%	91,4%	641	4.4	,71
28. U mojoj se školi stječe dojam da je o nekim temama najbolje šutjeti.	52,2%	30,5%	17,3%	643	2.5	1,08
29. U mojoj se školi učenici mogu slobodno suprotstaviti učiteljima kad imaju drugačije mišljenje.	13,5%	46,1%	40,3%	642	3.3	,82
30. U mojoj se školi stječe dojam da odrasli uvijek imaju zadnju riječ.	39,2%	41,6%	19,2%	643	2.8	,93
31. Ravnatelj/ica moje škole otvoren/a je i lako dostupan/na učenicima.	3,2%	13,2%	83,5%	643	4.2	,83
32. U mojoj školi učenici imaju često priliku razgovarati s različitim predstavnicima lokalne zajednice.	25,8%	47,2%	27,0%	640	3.0	,94

Prilikom interpretacije dobivenih podataka važno je istaknuti kako se instrumentom ispitala percepcija ispitanika o prisutnosti raznih obilježja školske kulture u odnosu na demokratičnost, od kojih neka upućuju na prisutnost demokratskih obilježja (pozitivno



usmjerenje), a neka upućuju na odsustvo određenih demokratskih obilježja (negativno usmjerenje). Specifičnije, od predložene 32 tvrdnje, njih 9 ima negativno usmjerenje. Radi se o tvrdnjama koje se u Tablici 31 nalaze pod sljedećim rednim brojevima: 14., 15., 17., 20., 22., 24., 25., 28. i 30. Stoga, potencijalno visoki rezultati dobiveni na ovim tvrdnjama upućuju percepciju učitelja o postojanju autoritarnih obilježja školske kulture.

Prema percepciji učitelja u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji ključna obilježja školske kulture su ta da se u njihovoj školi od učenika traži da znaju osnovna pravila rada škole i da se ponašaju u skladu s tim pravilima ( $M = 4.40$ ,  $SD = 0.772$ ), da se promiče kultura dijaloga i nenasilja među učenicima ( $M = 4.38$ ;  $SD = 0.709$ ), da o izboru članova vijeća učenika odlučuju sami učenici ( $M = 4.35$ ;  $SD = 0.851$ ) te da učenici s teškoćama u razvoju uvijek mogu računati na pomoć ( $M = 4.34$ ;  $SD = 0.752$ ). Visoko ocijenjene tvrdnje su i te da škola pridaje veliku pozornost ekološkom osvještavanju učenika ( $M = 4.11$ ;  $SD = 0.795$ ), da se njeguje tradicija kraja u kojem se škola nalazi ( $M = 4.05$ ;  $SD = 0.815$ ) te da se kod učenika njeguje osjećaj nacionalne pripadnosti ( $M = 4.01$ ;  $SD = 0.827$ ).

Rezultati ovog istraživanja upućuju na dva „trenda“ u prisutnosti obilježja demokratske školske kulture u hrvatskim osnovnim školama. Prvi trend jest da u okviru promjene škole u smjeru demokratizacije najveće promjene učitelji zamjećuju u području nenasilnog rješavanja sukoba. Prethodna istraživanja (Spajić-Vrkaš i sur., 2016) ukazala su na to kako se učitelji osjećaju najkompetentnijima za provedbu tema iz područja nenasilnog rješavanja sukoba te kako u najvećoj mjeri percipiraju upravo taj tip promjena u školskoj kulturi. Takvi nalazi dodatno su potkrepljeni i ovim istraživanjem, u kojem su tvrdnje koje se tiču društvene i socijalne dimenzije školske kulture ocijenjene kao najčešća obilježja koja učitelji percipiraju u svojim školama. Druga ranije primijećena karakteristika škola koje

rade na svojoj demokratičnosti jest da škole kao odgovor na potrebe demokratizacije provode niz projekata koji se tiču raznolikih tema ekološkog i humanitarnog pristupa (Pažur, 2016), što je u skladu s tvrdnjama o školskoj kulturi koje učitelji ovim istraživanjem percipiraju kao najčešća obilježja u svojim školama. Na trend bavljenja spomenutim temama ukazuju i rezultati ICCS2016 (Schultz i sur., 2016) prema kojima su ispitanici učitelji u nastavi usmjerenoj na demokratsko građanstvo u Republici Hrvatskoj najčešće provodili aktivnosti povezane sa zaštitom okoliša, aktivnosti u području kulture i sportskim događajima (oko 65 %) te multikulturne i interkulturne aktivnosti u lokalnoj zajednici, usmjerene na zaštitu obespravljenih skupina (između 30 i 40 %).

U ovom istraživanju, tvrdnje koje se povezuju uz pojavnost obilježja autoritarne školske kulture, smjestile su se pri samom kraju rang ljestvice. Tako učitelji percipiraju da se u njihovim školama pri pojavi nekog problema najčešće traži krivac, a ne rješenje ( $M = 2.34$ ;  $SD = 1.034$ ), da se za neuspjeh učenika okrivljuje prvenstveno sam učenik ( $M = 2.47$ ;  $SD = 0.884$ ) te da se stječe dojam da je o nekim temama bolje šutjeti ( $M = 2.51$ ;  $SD = 1.080$ ). Iako je pozitivno da su se ove izjave smjestile na samom začelju rang ljestvice, ipak je potrebno problematizirati kako ispitanici učitelji i dalje u značajnoj mjeri percipiraju umjeren stupanj pojavnosti obilježja autoritarne školske kulture. Naime, čak se 45 % učitelja *slaže* ili *u potpunosti slaže* s tvrdnjom da se u njihovim školama od učenika najviše traži da budu pristojni i poslušni. Ova izjava, u kombinaciji s najviše ocjenjenom tvrdnjom da se od učenika traži da poznaju pravila rada škole i da se ponašaju u skladu s njima, navodi na zaključak kako se od učenika traži poslušnost i nemogućnost odstupanja od očekivanih ponašanja. Stoga, svega manje od polovice ispitanih učitelja smatra da se učenici u školi mogu slobodno suprotstaviti učiteljima kada imaju drugačije mišljenje (s ovom se

tvrdnjom *slaže i u potpunosti slaže* svega 40.3 % učitelja). Sankcije učenicima, koji odstupaju od postavljenih pravila, ne određuju sami učenici (svega 29.5 % učitelja se *slaže ili u potpunosti slaže* s tim da učenici samostalno određuju pravila i sankcije), već se oni koji krše pravila šalju na razgovor stručnim suradnicima (čak 76.3 % učitelja *slaže se ili u potpunosti slaže* s ovom izjavom). Posljedično, manje od polovice učitelja smatra da će se učenici sami obratiti stručnim suradnicima kada imaju osobnih problema (44.8 % učitelja se *slaže ili u potpunosti slaže* s tom tvrdnjom). Nadalje, nešto manje od petine učitelja smatra da je u njihovim školama o nekim temama bolje šutjeti (17.3 % učitelja se *slaže ili u potpunosti slaže* s tom tvrdnjom) te da se stječe dojam da odrasli uvijek imaju zadnju riječ (19.2 % učitelja se *slaže ili u potpunosti slaže* s tom tvrdnjom). Naposljetku, jedna od važnih odrednica demokratskih školskih kultura je suradnja s roditeljima i s lokalnom zajednicom. Rezultati upućuju da ovaj segment nije dovoljno razvijen jer otprilike trećina ispitanih učitelja (28.1 %) smatra da se roditelji pozivaju u školu samo kada se pojave problemi, te otprilike jednak postotak njih (27 %) smatra da učenici imaju priliku često razgovarati s različitim predstavnicima lokalne zajednice. Ovakvi rezultati podsjećaju na rezultate istraživanja Rusch (1994) koja je istraživala proces razvoja demokratske školske kulture. Naime, autorica je došla do zaključka kako određeni dio učitelja smatra da će se razviti demokratska školska kultura tako da način na koji govore i/ili djeluju promjene u više „demokratski“. Međutim, sve dok se ne suoče s tim da demokratske prakse iziskuju i promjenu nekih fundamentalnih vrijednosti, do tada demokracija neće u potpunosti zaživjeti u tim školama. U kontekstu rezultata ovdje provedenog istraživanja to bi značilo da se učenike uči njihovim pravima i potiče ih se da imaju svoje mišljenje o određenoj temi, no pritom se ne očekuje od njih da iznesu svoje mišljenje ukoliko je ono drugačije od

učiteljevog. Također, učenici imaju priliku sudjelovati u izboru za vijeće učenika, ali to isto vijeće ne sudjeluje u određivanju sankcija kada se krše postavljena pravila te se i dalje u školama stječe dojam da će odrasli ipak uvijek imati zadnju riječ.

U okviru istraživanja provedenog 2015. godine (Spajić-Vrkaš, 2016), u kojem su ispitivana mišljenja i stavovi ključnih dionika o kontekstualnim čimbenicima uvođenja građanskog odgoja i obrazovanja, 141 učitelj odgovarao je na ista pitanja za procjenu školske kulture. U nastavku će se prikazati razlike u dobivenim rezultatima za određene tvrdnje (razlika veća od 5 %), uzimajući pritom u obzir, da zbog razlika u uzorku rezultati nisu statistički usporedivi. Od ponuđene 32 tvrdnje, za njih 14 postoji razlika veća od 5 %, s time da dvije od tih 14 tvrdnji ukazuju na smanjenje demokratskih obilježja školske kulture, a 12 povećanje (Tablica 32). U preostalih 18 tvrdnji razlike u percepciji učitelja su manje od 5 %. Vidljivo je kako su ispitani učitelji percipirali u 2019. godini znatno manju prisutnost obilježja: kada se pojavi problem, da se u školi ne traži rješenje, nego krivac (razlika 53.4%), da se za neuspjeh učenika okrivljuju oni sami (razlika 52.1 %), te da se u školi stječe dojam da je o nekim temama bolje šutjeti (razlika 43.6 %). Vidljive razlike mogu upućivati na to da na svojem putu demokratizacije škole rade na većem uključivanju učenika u rad škole. Na to upućuje i smanjenje percepcije učitelja da u njihovim školama odrasli uvijek imaju zadnju riječ (razlika 32.6 %), da učenici ne shvaćaju ozbiljno izbore za predstavnike u vijeću učenika jer se vijeće bavi nevažnim stvarima (razlika 23.0 %), ali i malen pomak u tome da učitelji od učenika traže da kritički propituju ono što uče (razlika 5.1 %). U okviru toga zanimljiv je pad u stupnju prisutnosti obilježja da učitelji naglašavaju više pozitivne, nego negativne strane učenika (-11.5 %).

Tablica 32 Razlike u percepciji učitelja o obilježjima školske kulture (2015. godina i 2019. godina)

Tvrdnja	2015		2019		Razlika
	Uopće se ne slažem / Ne slažem se	Slažem se / U potpunosti se slažem	Uopće se ne slažem / Ne slažem se	Slažem se / U potpunosti se slažem	
Kad se pojavi problem, u mojoj se školi ne traži rješenje, nego krivac.	12.7%	66.7%	62.4%	13.3%	<b>-53.4%</b>
U mojoj se školi za neuspjeh učenika okrivljuje prvenstveno sam/a učenik/ca.	6.4%	61.0%	50.6%	8.9%	<b>-52.1%</b>
U mojoj se školi stječe dojam da je o nekim temama najbolje šutjeti.	16.3%	60.9%	52.2%	17.3%	<b>-43.6%</b>
U mojoj se školi stječe dojam da odrasli uvijek imaju zadnju riječ.	11.3%	51.8%	39.2%	19.2%	<b>-32.6%</b>
U mojoj se školi roditelji pozivaju samo kad se pojave problemi.	22.7%	56.0%	39.6%	28.1%	<b>-27.9%</b>
Učenici u mojoj školi ne shvaćaju ozbiljno izbore za predstavnike u Vijeću učenika jer se Vijeće bavi nevažnim stvarima.	22%	44%	47.3%	21%	<b>-23.0%</b>
U mojoj se školi od učenika više traži da poznaju svoje odgovornosti nego svoja prava.	18.4%	43.3%	29.4%	23.9%	<b>-19.4%</b>
Učenici imaju snažan osjećaj pripadnosti svog kraja.	6.4%	55.3%	4.8%	65.5%	<b>10.2%</b>

U mojoj školi učenici samostalno određuju pravila ponašanja, ali i sankcije.	39%	19.9%	35.9%	29.5%	<b>9.6%</b>
U mojoj školi učenici imaju često priliku razgovarati s različitim predstavnicima lokalne zajednice.	33.3%	18.5%	25.8%	27.0%	<b>8.5%</b>
U mojoj se školi njeguje osjećaj nacionalne pripadnosti.	4.3%	68.7%	3.6%	75.5%	<b>6.8%</b>
U mojoj školi učitelji traže od učenika da kritički propituju ono što uče.	7.3%	65.2%	5.4%	70.3%	<b>5.1%</b>
Učitelji u mojoj školi naglašavaju pozitivne, a ne negativne strane učenika.	9.2%	68.1%	8.7%	56.6%	<b>-11.5%</b>
Učenici koji prave probleme u mojoj školi najčešće se šalju na razgovor stručnim suradnicima.	17%	63.1%	7.2%	76.3%	<b>13.2%</b>

Ono što se može zamijetiti iz ove usporedbe, jest da je razlika u percepciji učitelja u ova dva istraživanja izrazito velika što se tiče smanjivanje pojavnosti obilježja koja upućuju na autoritarnu školsku kulturu (razlike obilježene minusom). S druge strane, razlike u razvoju obilježja demokratske školske kulture pokazuju da se demokratizacija odvija polagano. Vidljiv je pomak u percepciji učitelja o sve većem uključivanju učenika u projekte lokalne zajednice te u jačanju osjećaja pripadnosti vlastitoj lokalnoj i nacionalnoj zajednici. Ovakve razlike upućuju kako je razvoj demokratske školske zajednice zaista dugačak i

težak proces, koji uključuje postepen rad na nizu elemenata te zahtijeva kontinuirano i sustavno djelovanje (Rusch i Perry, 1993; Rusch, 1994; Reitzug i O`Hair, 2002; Willimas, Cate i O`Hair, 2009).

#### 5.2.2. Obilježja školske kulture u odnosu na lokaciju škola prema kriteriju urbano-prigradsko

**H7** Ne postoji statistički značajna razlika u percepciji demokratskih obilježja školske kulture između učitelja zaposlenih u školama u gradu i učitelja zaposlenih u prigradskim školama.

NIJE  
POTVRĐENA

Kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika u percepciji učitelja u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji o prisutnosti obilježja demokratske i autoritarne školske kulture u odnosu na lokaciju škole prema kriteriju urbano - prigradsko, proveden je t-test za nezavisne uzorke. Leveneov test homogenosti pokazao je da su varijance homogene ( $p > 0.05$ ) prilikom ispitivanja demokratske školske kulture, a da nisu homogene prilikom ispitivanja autoritarne školske kulture ( $p < 0.05$ ).

Tablica 33 Školska kultura \_ rezultati testova deskriptivne statistike: urbano/prigradsko

	<b>Urbano / Prigradsko</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
AUTORITARNA ŠKOLSKA KULTURA	grad	459	2,7320	,57932
	prigradska	160	2,7929	,65117
DEMOKRATSKA ŠKOLSKA KULTURA	grad	465	3,7032	,55879
	prigradska	161	3,8296	,65183

Tablica 34 Školska kultura \_ t-test : urbano/prigradsko

		Leveneov		T-test za nezavisne uzorke						
		Test		t	df	Sig. 2-tailed	Razlika u M	Standard na pogreška razlike	95% interval pouzdanosti razlike	
		F	Sig.						Niža	Viša
AUTORITARNA ŠKOLSKA KULTURA	Varijance homogene	5,345	,021	-1,107	617	,269	-,06083	,05496	-,16877	,04710
	Varijance nisu homogene			-1,046	252,177	,297	-,06083	,05815	-,17535	,05369
DEMOKRATSKA ŠKOLSKA KULTURA	Varijance homogene	2,140	,144	-2,367	624	<b>,018</b>	-,12641	,05341	-,23129	-,02153
	Varijance nisu homogene			-2,197	246,285	,029	-,12641	,05754	-,23974	-,01308

Na temelju rezultata t-testa zaključuje se kako ne postoji statistički značajna razlika ( $t(252,177) = -1,046$ ;  $p > 0.05$ ) u percepciji učitelja iz prigradskih ( $N = 160$ ;  $M = 2.79$ ;  $SD = 0.65$ ) i gradskih škola ( $N = 459$ ;  $M = 2.73$ ;  $SD = 0.60$ ) u odnosu na prisutnost obilježja



autoritarne školske kulture (Tablica 40). Međutim, prilikom percepcije obilježja demokratske školske kulture, statistički značajno ( $t(624) = -2.367$ ;  $p < 0.05$ ) više učitelja zaposlenih u prigradskim školama ( $N = 161$ ;  $M = 3.83$ ;  $SD = 0.65$ ) percipira svoje školske kulture kao demokratske (Tablica 41) nego učitelja zaposlenih u školama u gradu ( $N = 465$ ;  $M = 3.70$ ;  $SD = 0.56$ ). U odnosu na ove rezultate, H7 nije potvrđena, odnosno, učitelji zaposleni u prigradskim školama percipiraju svoje školske kulture kao više demokratske. Ovakvi rezultati nisu u skladu s rezultatima istraživanja koji je proveo Delgado (2016). Autor je razloge zašto se u nekim školama razvio viši stupanj demokracije, a u nekima niži pokušao objasniti i demografskim karakteristikama tih škola. Njegov je zaključak bio kako su sve škole koje su razvile najniži stupanj demokracije iz područja najviše udaljenih od urbanih središta. Rezultati dobiveni ovim istraživanjem daju naslutiti suprotan trend. Kao što je već rečeno, geografski, očekuje se da su gradska naselja obilježava, u odnosu na prigradska, veća gustoća naseljenosti i više objekata i institucija. Također, urbana područja obično uključuju veći grad, dok su prigradska područja ili samo susjedna područja gradu ili manji gradovi u odnosu na veće urbano središte. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da, u područjima u kojima je manja gustoća naseljenosti te u kojima se pretpostavlja da je veći stupanj međusobnog poznavanja između zaposlenika, roditelja i djece, učitelji percipiraju veći stupanj pojavnosti demokratskih obilježja školske kulture. Očekivano je da se demokratski odnosi lakše uspostavljaju u manjim zajednicama i sredinama, gdje je veća mogućnost razvijanja pripadnosti zajednici i pridavanja pažnje svakom pojedincu., Međutim, da bi se zaista moglo sagledati demokratičnost škola u odnosu na lokaciju škola prema kriteriju urbano/ruralno, potrebno je u istraživanje uključiti i škole iz ruralnih mjesta, koje su značajno više udaljene od urbanih središta nego prigradske škole.

### 5.2.3. Obilježja školske kulture u odnosu na veličinu škola

**H8** Ne postoji statistički značajna razlika u percepciji demokratskih obilježja školske kulture između učitelja zaposlenih u školama različite veličine (male, srednje i velike).

NIJE  
POTVRĐENA

Da bi se utvrdila razlika u percepciji obilježja demokratske školske kulture između učitelja zaposlenih u malim, srednjim i velikim školama, provedena je jednosmjerna analiza varijanci za nezavisne uzorke. Leveneovim testom za homogenost varijanci utvrđeno je kako su varijance homogene prilikom procjene obilježja autoritarne školske kulture ( $p > 0.05$ ), međutim, nisu homogene prilikom procjene obilježja demokratske školske kulture ( $p < 0.05$ ). U odnosu na to provedeni su adekvatni post hoc testovi.

Rezultati ANOVA analize (Tablica 35) pokazuju kako postoji statistički značajna razlika između grupa pri procjeni obilježja autoritarne školske kulture ( $F(2,616) = 7.349$ ;  $p < 0.01$ ), kao i između grupa pri procjeni demokratske školske kulture ( $F(2,623) = 11.533$ ;  $p < 0.001$ ).

Tablica 35 Školska kultura \_ ANOVA : veličina škole

		Zbroj kvadrata	df	M na kvadrat	F	Sig.
AUTORITARNA ŠKOLSKA KULTURA	Između grupa	5.164	2	2.582	7.349	.001
	Unutar grupa	216.408	616	.351		
	Ukupno	221.572	618			

DEMOKRATSKA	Između grupa	7.668	2	3.834	11.533	<b>.000</b>
ŠKOLSKA	Unutar grupa	207.105	623	.332		
KULTURA	Ukupno	214.773	625			

Napravljeni su odgovarajući post hoc testovi kako bi se odredilo između kojih grupa postoji pronađena statistički značajna razlika.

Tablica 36 Školska kultura \_ post hoc : veličina škole

Zavisne varijable		(I) Veličina škola	(J) Veličina škola	Razlika u M (I- J)	Standardna pogreška	Sig.
AUTORITARNA ŠKOLSKA KULTURA	Scheffe	mala	srednja	-.09166	.07588	.483
			velika	.10415	.07508	.383
		srednja	mala	.09166	.07588	.483
			velika	.19582*	.05112	<b>.001</b>
		velika	mala	-.10415	.07508	.383
			srednja	-.19582*	.05112	<b>.001</b>
DEMOKRATSKA ŠKOLSKA KULTURA	Tamhane	mala	srednja	.31817*	.07949	<b>.000</b>
			velika	.34339*	.08065	<b>.000</b>
		srednja	mala	-.31817*	.07949	<b>.000</b>
			velika	.02521	.04817	.936
		velika	mala	-.34339*	.08065	<b>.000</b>
			srednja	-.02521	.04817	.936

Scheffeov test (Tablica 36) pokazuje kako pri procjeni obilježja autoritarne školske kulture postoji statistički značajna razlika ( $p < 0.01$ ) između učitelja zaposlenih u školama srednje veličine ( $N = 257$ ;  $M = 2.85$ ;  $SD = 0.59$ ) i učitelja zaposlenih u velikim školama ( $N = 282$ ;  $M = 2.65$ ;  $SD = 0.58$ ). Odnosno, učitelji zaposleni u školama srednje veličine procjenjuju statistički značajno više postojanje obilježja autoritarne školske kulture nego učitelji zaposleni u velikim školama. Ne postoje statistički značajne razlike u odnosu na učitelje zaposlene u malim školama te je njihova procjena autoritarnih obilježja ( $N = 80$ ;  $M = 2.76$ ;  $SD = 0.64$ ) nešto viša od učitelja zaposlenih u srednjim, a nešto manja od učitelja zaposlenih u velikim školama.

Tablica 37 Školska kultura \_ rezultati testova deskriptivne statistike: veličina škole

		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
AUTORITARNA ŠKOLSKA KULTURA	mala	80	2.7571	.64307
	srednja	257	2.8488	.59361
	velika	282	2.6530	.57694
	Total	619	2.7477	.59877
DEMOKRATSKA ŠKOLSKA KULTURA	mala	79	4.0253	.64408
	srednja	260	3.7071	.52668
	velika	287	3.6819	.59984
	Total	626	3.7357	.58621

S obzirom da je Leveneov test pokazao da prilikom procjene demokratske školske kulture varijance nisu homogene, proveo se Tamahane post hoc test. Testom je utvrđena statistički

značajna razlika ( $p < 0.001$ ) u percepciji obilježja demokratske školske kulture između učitelja zaposlenih u školama različitih veličina. Naime, učitelji zaposleni u malim školama ( $N = 79$ ;  $M = 4.03$ ;  $SD = 0.64$ ) procjenjuju svoju školsku kulturu kao značajno više demokratsku u odnosu na učitelje zaposlene u školama srednje veličine ( $N = 260$ ;  $M = 3.71$ ;  $SD = 0.53$ ) i u odnosu na učitelje zaposlene u velikim školama ( $N = 287$ ;  $M = 3.68$ ;  $SD = 0.60$ ). Ne postoji statistički značajna razlika u odnosu na percepciju demokratskih obilježja školske kulture između učitelja zaposlenih u školama srednje veličine i u velikim školama. Na temelju dobivenih rezultata H8 nije potvrđena jer su analize pokazale kako učitelji zaposleni u malim školama statistički značajno više percipiraju obilježja svojih školskih kultura kao demokratskih. Također, učitelji zaposleni u velikim školama imaju statistički značajno nižu percepciju postojanja obilježja autoritarnih škola nego učitelji zaposleni u školama srednje veličine.

Autori koji su istraživali razvoj demokratske školske kulture ističu kako se ista neće razviti ukoliko ne postoji rasprava i poticanje razvoja podijeljenog vođenja (Rusch, 1994, Reitzug i O'Hair, 2002; Cate i O'Hair, 2009), njegovanje suradnje i stalne komunikacije između svih članova školske zajednice (Reitzug i O'Hair, 2002) te osnaživanje i uvažavanje glasa učenika (Cate i O'Hair, 2009). Veliki broj ovih preduvjeta odnosi se upravo na važnost uključenosti svih zainteresiranih školskih aktera u razne procese te se može pretpostaviti kako je to jednostavnije u školama u kojem postoji manji broj učenika, pa time i učitelja. Pretpostavka kako manje sredine imaju veće mogućnosti da razviju demokratske školske kulture se ovim istraživanjem potvrdila. Kao škole koje imaju najveći stupanj demokratskih obilježja, učitelji percipiraju upravo male škole, one u kojima ima do 300 učenika.

#### 5.2.4. Obilježja školske kulture u odnosu na radno iskustvo učitelja

**H9** Ne postoji statistički značajna razlika u percepciji demokratskih obilježja školske kulture između učitelja s radnim iskustvom kraćim do 10 godina i učitelja s radnim iskustvom koji je 10 ili više godina.

POTVRĐENA

Zbog strukture uzorka u odnosu na radno iskustvo učitelja, učitelji su podijeljeni u 4 skupine: oni s radnim iskustvom u školi od nekoliko mjeseci do 9 godina, od 10 do 19 godina, od 20 do 29 godina i od 30 godina na više. Stoga, kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika među ovim skupinama provedena je jednosmjerna analiza varijance (ANOVA). Rezultati ANOVA analize (Tablica 38) pokazuju kako ne postoji statistički značajna razlika u percepciji učitelja različitog radnog iskustva niti u odnosu na autoritarna obilježja školske kulture ( $F(4,614) = 0.706$ ,  $p > 0.05$ ), niti u odnosu na demokratska obilježja školske kulture ( $F(4,621) = 1.696$ ;  $p > 0.05$ )

Tablica 38 Školska kultura \_ ANOVA : radno iskustvo učitelja

		Zbroj kvadrata	df	Kvadrat od M	F	Sig.
AUTORITARNA ŠKOLSKA KULTURA	Između grupa	1,015	4	,254	,706	<b>,588</b>
	Unutar grupa	220,557	614	,359		
	Ukupno	221,572	618			
DEMOKRATSKA ŠKOLSKA KULTURA	Između grupa	2,320	4	,580	1,696	<b>,149</b>
	Unutar grupa	212,453	621	,342		
	Ukupno	214,773	625			

Rezultati testova deskriptivne statistike (Tablica 39) pokazuju kako učitelji koji su u školi zaposleni između 10 i 19 godina procjenjuju najnižu prisutnost obilježja autoritarne školske kulture (N = 185; M = 2.69; SD = 0.57), dok najviše autoritarnih obilježja u svojim školama percipiraju učitelji s 30 i više godina radnog iskustva (N = 74; M = 2.81; SD = 0.76). U odnosu na demokratska obilježja, najpozitivniji su učitelji s radnim iskustvom od nekoliko mjeseci do 9 godina (N = 196; M = 3.79; SD = 0.59) i učitelji s radnim iskustvom od 30 i više godina (N = 79; M = 3.77; SD = 0.58). Najmanje demokratskih obilježja školske kulture percipiraju učitelji s radnim iskustvom od 20 do 29 godina (N = 145; M = 3.66; SD = 0.58). Zanimljivo je da oni učitelji koji nisu odlučili obilježiti godine svog radnog iskustva percipiraju prisutnost obilježja demokratske školske kulture niže od svih ostalih ispitanih skupina (N = 18; M = 3.49; SD = 0.92).

Tablica 39 Školska kultura \_ rezultati testova deskriptivne statistike: radno iskustvo učitelja

		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
AUTORITARNA ŠKOLSKA KULTURA	Bez odgovora	17	2,7395	,64332
	0 do 9	196	2,7580	,55315
	10 do 19	185	2,6911	,58648
	20 do 29	147	2,7745	,57846
	30 i više	74	2,8108	,75966
	Total	619	2,7477	,59877
DEMOKRATSKA ŠKOLSKA KULTURA	Bez odgovora	18	3,4921	,91960
	0 do 9	198	3,7864	,58800
	10 do 19	186	3,7435	,54213

	20 do 29	145	3,6690	,58798
	30 i više	79	3,7685	,57522
	Total	626	3,7357	,58621

Na temelju dobivenih rezultata prihvaća se H9, odnosno ne postoji statistički značajna razlika u percepciji demokratskih obilježja školske kulture između učitelja s radnim iskustvom kraćim od 10 godina i učitelja s radnim iskustvom koji je 10 ili više godina. Ovakvi rezultati nisu očekivani jer bi se u skladu s Hubermanovim (1989) fazama razvoja učiteljskog profesionalizma očekivala razlika u percepciji između učitelja koji su u različitim fazama svojeg profesionalnog razvoja. Ipak, zamijećene su određene razlike u percepciji, gdje najpozitivnije na obilježja svoje školske kulture gledaju učitelji na samom početku svoje karijere (nekoliko mjeseci do 9 godina radnog iskustva) i oni na završetku karijere (30 i više godina radnog iskustva). Ponovno, kao i kod obilježja demokratskog školskog vođenja, najkritičniji su učitelji u zreloj fazi svoje karijere (20-29 godina radnog iskustva), koji prema Hubermanu značajno više od ostalih skupina reflektiraju i kritički preispituju svoju praksu i okolinu u kojoj djeluju.



5.2.5. Obilježja školske kulture u odnosu na duljinu obavljanja dužnosti aktualnog ravnatelja

**H10** Ne postoji statistički značajna razlika u percepciji demokratskih obilježja školske kulture između učitelja zaposlenih u školama čiji ravnatelji različito dugo obavljaju ravnateljsku dužnost (od jedne do pet godina, od šest do devet godina, od deset naviše).

POTVRĐENA

Kako bi se utvrdilo postoji li razlika u percepciji učitelja o obilježjima školske kulture u odnosu na to koliko dugo aktualni ravnatelj obavlja ravnateljsku funkciju, provela se jednosmjerna analiza varijance (ANOVA). Rezultati ANOVA analize (Tablica 40) pokazuju kako ne postoji statistički značajna razlika u percepciji učitelja zaposlenih u školama u kojima ravnatelji različito dugo obavljaju tu funkciju niti u odnosu na autoritarna obilježja školske kulture ( $F(2,616) = 1.776$ ,  $p > 0.05$ ), niti u odnosu na demokratska obilježja školske kulture ( $F(2,623) = 2.174$ ;  $p > 0.05$ ).

Tablica 40 Školska kultura \_ ANOVA : duljina obavljanja dužnosti aktualnog ravnatelja

		Zbroj kvadrata	df	Kvadrat od M	F	Sig.
AUTORITARNA ŠKOLSKA KULTURA	Između grupa	1,270	2	,635	1,776	,170
	Unutar grupa	220,302	616	,358		
	Ukupno	221,572	618			
DEMOKRATSKA ŠKOLSKA KULTURA	Između grupa	1,489	2	,744	2,174	,115
	Unutar grupa	213,284	623	,342		
	Ukupno	214,773	625			

Iako se H10 prihvaća, odnosno ne postoji statistički značajna razlika u percepciji demokratskih obilježja školske kulture između učitelja zaposlenih u školama čiji ravnatelji imaju različitu duljinu obavljanja ravnateljske funkcije, aritmetičke sredine ukazuju na određene manje razlike (Tablica 41). Tako, najviše obilježja autoritarne školske kulture zamjećuju učitelji iz škola u kojima su aktualni ravnatelji na toj poziciji između 6 i 9 godina (N = 219; M = 2.80; SD = 0.61), zatim učitelji zaposleni u školama gdje je aktualni ravnatelj na toj poziciji 10 i više godina (N = 106; M = 2.77; SD = 0.66), a naposljetku učitelji zaposleni u školama gdje ravnatelj obavlja svoju funkciju od 1 do 5 godina (N = 294; M = 2.70; SD = 0.56). Poredak u percepciji učitelja u odnosu na prisutnost demokratskih obilježja školske kulture je nešto različit, odnosno najviše demokratskih obilježja u svojoj školskoj kulturi percipiraju učitelji gdje je ravnatelj na toj poziciji 10 i više godina (N = 108; M = 3.82; SD = 0.62), zatim učitelji gdje aktualni ravnatelj na toj funkciji od 1 do 5 godina (N = 293; M = 3.75; SD = 0.56), a najmanje demokratskih obilježja u školskoj kulturi percipiraju učitelji zaposleni u školama gdje ravnatelj obavlja tu dužnost od 6 do 9 godina (N = 225; M = 3.68; SD = 0.61).

Tablica 41 Školska kultura \_ rezultati testova deskriptivne statistike: duljina obavljanja dužnosti aktualnog ravnatelja

		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>AUTORITARNA ŠKOLSKA KULTURA</b>	1-5 godina	294	2,7017	,56008
	6-9 godina	219	2,8004	,61410
	10 i više godina	106	2,7668	,66316
	Total	619	2,7477	,59877

DEMOKRATSKA ŠKOLSKA KULTURA	1-5 godina	293	3,7470	,55666
	6-9 godina	225	3,6806	,60508
	10 i više godina	108	3,8201	,61743
	Total	626	3,7357	,58621

Zanimljivo je ove podatke sagledati u kontekstu procjene učitelja o stupnju razvijenosti demokratskog školskog vođenja u odnosu duljinu obavljanja dužnosti aktualnog ravnatelja. Naime, ti rezultati su pokazali da učitelji zaposleni u školama gdje se ravnatelj nalazi na toj funkciji od 1 do 5 godina percipiraju statistički značajno više obilježja demokratskog školskog vođenja od učitelja zaposlenih u školama gdje je aktualni ravnatelj na ravnateljskoj poziciji između 6 i 9 i 10 i više godina. Odnosno, može se naslutiti kako demokratsko vođenje ravnatelja koji obavljaju tu funkciju do 5 godina još uvijek nema (učiteljima) vidljive efekte na obilježja školske kulture, što tvrdi i Fullan (2005) koji govori kako su potrebne 3 godine za promjenu školske kulture osnovne škole, a čak 8 godina za promjenu čitavog školskog okruženja. Školske kulture koje su procjenjivali učitelji u tim školama još su u značajnoj mjeri naslijeđeni obrasci školskih kultura razvijenih tijekom mandata prethodnih ravnatelja.

### 5.3. Povezanost između demokratskoga školskog vođenja i demokratske školske kulture

**H11** Ne postoji statistički značajna povezanost između percepcije učitelja o stupnju pojavnosti demokratskih obilježja vođenja i stupnju pojavnosti demokratskih obilježja školske kulture.

NIJE  
POTVRĐENA

**H12** Ne postoji statistički značajna povezanost između percepcije učitelja o stupnju pojavnosti demokratskih obilježja vođenja i stupnju pojavnosti autoritarnih obilježja školske kulture.

NIJE  
POTVRĐENA

Povezanost<sup>29</sup> između percepcije učitelja o obilježjima demokratskog školskog vođenja i stupnju pojavnosti demokratskih i autoritarnih obilježja školske kulture utvrđena je Pearsonovim koeficijentom korelacije (Tablica 42). Utvrđena je statistički značajna visoka pozitivna povezanost u percepciji učitelja između obilježja demokratskog školskog vođenja i stupnja pojavnosti obilježja demokratske školske kulture ( $R = 0.625$ ;  $F(5,501) = 72.85$ ;  $p < 0.001$ ) te statistički značajna slaba negativna povezanost između obilježja demokratskog školskog vođenja i stupnju pojavnosti obilježja autoritarne školske kulture ( $R = -0.308$ ;  $F(5, 501) = 13.993$ ;  $p < 0.001$ ). Dakle, možemo zaključiti da primjenom demokratskog školskog vođenja ravnatelj doprinosi razvoju demokratske školske kulture.

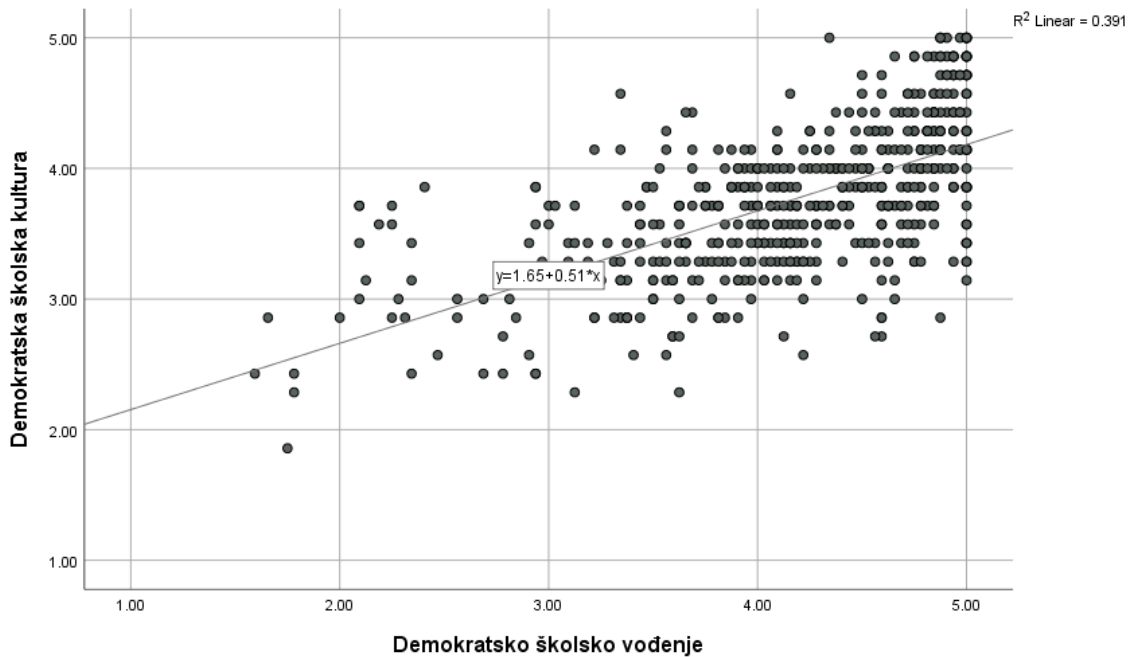
---

<sup>29</sup> Istraživanjem je ispitivana statistička povezanost između konstrukata demokratskog školskog vođenja i demokratske školske kulture koji su mjereni putem instrumenata u kojima su ovi konstrukti operacionalizirani. Nije mjerena percepcija učitelja osnovnih škola o tome jesu li spomenuta dva konstrukta povezana.

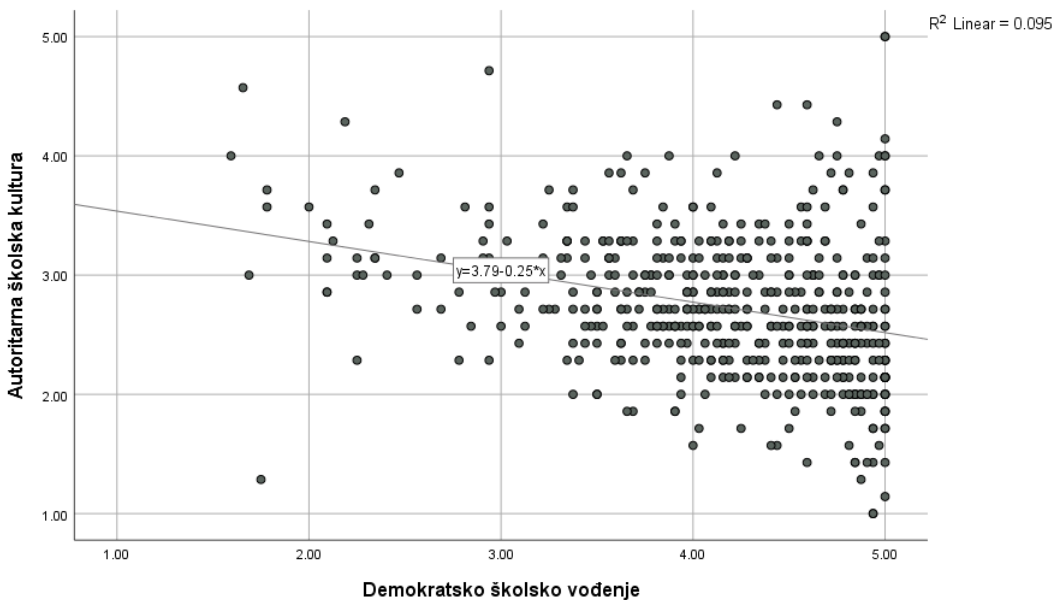
Demokratsko školsko vođenje objašnjava 39.1 % varijance demokratske školske kulture (Graf 11). Ako se primjećuje manji stupanj pojavnosti demokratskog školskog vođenja, ravnatelj slabo doprinosi razvoju autoritarne školske kulture. Demokratsko školsko vođenje objašnjava 9.5 % varijance obilježja autoritarne školske kulture (Graf 12).

Tablica 42 Korelacija: demokratsko školsko vođenje i školska kultura

		<b>AUTORITARNA ŠKOLSKA KULTURA</b>	<b>DEMOKRATSKA ŠKOLSKA KULTURA</b>	<b>DEMOKRATSKO ŠKOLSKO VOĐENJE</b>
AUTORITARNA ŠKOLSKA KULTURA	Pearson	1	-,198**	-,308**
	Sig. (2- tailed)		,000	,000
	N	619	604	519
DEMOKRATSKA ŠKOLSKA KULTURA	Pearson	-,198**	1	,625**
	Sig. (2- tailed)	,000		,000
	N	604	626	519
DEMOKRATSKO ŠKOLSKO VOĐENJE	Pearson	<b>-,308**</b>	<b>,625**</b>	1
	Sig. (2- tailed)	,000	,000	
	N	519	519	536
**. Korelacija je značajna na 0.01 (2-tailed).				



Graf 11 Dijagram raspršenja demokratskog školskog vođenja i obilježja demokratske školske kulture



Graf 12 Dijagram raspršenja demokratskog školskog vođenja i obilježja autoritarne školske kulture

Provedena je višestruka regresijska analiza sa zavisnim (demokratsko školsko vođenje i demokratska školska kultura te demokratsko školsko vođenje i autoritarna školska kultura) i nezavisnim (radno iskustvo učitelja, veličina škole, lokacija škole prema kriteriju urbano-prigradsko, duljina obavljanja dužnosti ravnatelja u školi) varijablama. Veličina efekta (Tablica 43) pokazuje kako je modelom demokratskog školskog vođenja i demokratske školske kulture zajedno s nezavisnim varijablama objašnjeno 42.1% varijance ( $R^2 = 0.421$ ).

Tablica 43 Veličina efekta modela demokratskog školskog vođenja i demokratske školske kulture

Model	R	R na kvadrat	Prilagođeni R na kvadrat	Očekivana standardna pogreška	Statistike promjene				
					Promjena R na kvadrat	Promjena F	df1	df2	Sig. F promjena
1	,649 <sup>a</sup>	<b>,421</b>	,415	,44406	,421	72,854	5	501	,000

a. Prediktori: Ravnatelj funkcija dugo, Broj učenika, godine radnog iskustva, urbanost, demokratsko školsko vođenje

Regresijska analiza (Tablica 44) je osim već utvrđene korelacije između demokratskog školskog vođenja i demokratske školske kulture ukazala na još nekoliko statistički značajnih niskih povezanosti između promatranih varijabli, koje bi bilo zanimljivo u budućnosti dodatno istražiti. Analize upućuju kako postoji niska negativna povezanost ( $R = -0.175$ ;  $p < 0.001$ ) između broja učenika u školi i razvoja demokratske školske kulture,

odnosno što je manji broj učenika to je veća vjerojatnost razvoja demokratske školske kulture. Također, u školama koje su smještene u urbanom okruženju postoji veći broj učenika ( $R = 0.339$ ;  $p < 0.001$ ). Zanimljiva je niska negativna statistički značajna povezanost između duljine obavljanja dužnosti aktualnog ravnatelja i razvoja demokratskog školskog vođenja ( $R = -0.164$ ;  $p < 0.001$ ).

Tablica 44 Model demokratskog školskog vođenja i demokratske školske kulture: korelacije (N=507)

		DŠK	DŠV	Urbanost	Broj učenika	Radno iskustvo učitelja	Mandat ravnatelja dugo
Pearsonov koeficijent korelacije	DŠK	1,000	<b>,618</b>	-,112	<b>-,175</b>	-,023	-,003
	DŠV	<b>,618</b>	1,000	,042	-,035	-,072	<b>-,164</b>
	Urbanost	-,112	,042	1,000	<b>,339</b>	,068	<b>-,333</b>
	BU	<b>-,175</b>	-,035	<b>,339</b>	1,000	,099	,022
	RIU	-,023	-,072	,068	,099	1,000	,047
	RFD	-,003	<b>-,164</b>	<b>-,333</b>	,022	,047	1,000
Sig. (1-tailed)	DŠK	.	,000	,006	<b>,000</b>	,306	,473
	DŠV	<b>,000</b>	.	,171	,215	,053	<b>,000</b>
	Urbanost	,006	,171	.	<b>,000</b>	,063	<b>,000</b>
	BU	<b>,000</b>	,215	<b>,000</b>	.	,013	,311
	RIU	,306	,053	,063	,013	.	,146
	RFD	,473	<b>,000</b>	<b>,000</b>	,311	,146	.
DŠK – demokratska školska kultura; DŠV – demokratsko školsko vođenje; BU – broj učenika; RIU – radno iskustvo učitelja; RFD – ravnateljeva funkcija - duljina							



Veličina efekta (Tablica 45) pokazuje kako je modelom demokratskog školskog vođenja i autoritarne školske kulture zajedno s nezavisnim varijablama objašnjeno 12.3 % varijance ( $R^2 = 0.123$ ).

Tablica 45 Veličina efekta modela demokratskog školskog vođenja i autoritarne školske kulture

Model	R	R na kvadrat	Prilagođen R na kvadrat	Očekivana standardna pogreška	Statistike promjene				
					Promjena R na kvadrat	Promjena F	df1	df2	Sig. F promjena
1	,350 <sup>a</sup>	<b>,123</b>	,114	3,95395	,123	13,993	5	501	,000

a. Prediktori: Ravnatelj funkcija dugo, Broj učenika, godine radnog iskustva, urbanost, demokratsko školsko vođenje

Regresijskom analizom demokratskog školskog vođenja, autoritarne školske kulture i nezavisnih varijabli ispitivanih u istraživanju (Prilog 4\_Tablica K), uz već prepoznate korelacije u modelu demokratskog školskog vođenja i demokratske školske kulture, utvrđena je i niska negativna statistički značajna razlika između broja učenika u školi i razvoja autoritarne školske kulture ( $R = -0.122$ ;  $p < 0.01$ ).

Zanimljivo je pogledati razlike u korelaciji između percepcije učitelja demokratskog školskog vođenja i obilježja školske kulture u odnosu na duljinu obavljanja dužnosti aktualnog ravnatelja (Tablica 46). Što je duže obnašanje funkcije ravnatelja u nekoj školi, to je, prema percepciji učitelja da, njegov doprinos razvoju školske kulture veći. Dok je povezanost između demokratskog školskog vođenja i demokratske školske kulture kod ravnatelja koji obavljaju tu funkciju između 1 i 5 godina  $R = 0.619$ , korelacija između

ispitanih elemenata kod ravnatelja koji su na toj poziciji 10 i više godina je značajno veća, odnosno  $R = 0.769$ . Također, povezanost odsustva ravnateljevih obilježja demokratskog školskog vođenja i razvoja autoritarne kulture se povećava s duljinom obavljanja dužnosti ravnatelja, te od veoma slabe negativne povezanosti ( $R = -0.115$ ), koeficijent raste na  $R = -0.378$ .

Tablica 46 Korelacije u odnosu na duljinu obavljanja dužnosti aktualnog ravnatelja

			DŠV	DŠK	AŠK
<b>1-5 godina</b>	DŠV	Pearson	1	,619**	-,115
		Sig. (2-tailed)		,000	,073
		N	257	243	243
	DŠK	Pearson	,619**	1	-,034
		Sig. (2-tailed)	,000		,567
		N	243	285	285
	AŠK	Pearson	-,115	-,034	1
		Sig. (2-tailed)	,073	,567	
		N	243	285	285
<b>6-9 godina</b>	DŠV	Pearson	1	,616**	-,216**
		Sig. (2-tailed)		,000	,003
		N	194	181	181
	DŠK	Pearson	,616**	1	-,045
		Sig. (2-tailed)	,000		,508
		N	181	214	214

	AŠK	Pearson	<b>-,216**</b>	-,045	1	
		Sig. (2-tailed)	,003	,508		
		N	181	214	214	
<b>10 i više godina</b>	DŠV	Pearson	1	<b>,769**</b>	<b>-,378**</b>	
		Sig. (2-tailed)		,000	,000	
		N	85	84	84	
	DŠK	Pearson	<b>,769**</b>	1	-,150	
		Sig. (2-tailed)	,000		,127	
		N	84	105	105	
	AŠK	Pearson	<b>-,378**</b>	-,150	1	
		Sig. (2-tailed)	,000	,127		
		N	84	105	105	
	**. Korelacija je značajna 0.01 levelu (2-tailed).					

Imajući na umu rezultate provedenih analiza H11 i H12 nisu potvrđene, s obzirom da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između percepcije učitelja o obilježjima demokratskog školskog vođenja i obilježjima demokratske školske kulture te postoji statistički značajna niska negativna povezanost između percepcije učitelja o obilježjima demokratskog školskog vođenja i obilježjima autoritarne školske kulture.

Dobiveni rezultati potvrđuju promišljanja velikog broja autora (Hargreaves, 1995; 1999; Deal i Peterson, 1999; Prosser, 1999; Stoll i Fink, 2000; Domović, 2004; Fullan 2005; 2007) da je školska kultura dinamična i podložna promjenama, odnosno da se aktivnim

djelovanjem može mijenjati i unapređivati, a nositelj i čuvar te promjene je upravo voditelj škole, koji svojim namjernim i nenamjernim djelovanjem utječe na uspješnost promjene i određuje njezin smjer. Rezultati potvrđuju prethodno provedena istraživanja u ovom području (Harber i Trafford, 1999; Normore i Jean-Marie, 2008; Kensler i sur., 2009; Anderson i Bennet, 2010; Dorczak, 2014; Delgado, 2014; Gülbeher, 2016) kako se transformacija škole u demokratsku školsku kulturu ne može odvijati bez voditelja škola. Njegov fokus na integraciji temeljnih demokratskih vrijednosti, prakticiranju demokratskih praksi i razvijanju demokratskih odnosa je ono što školi omogućiti razvoj struktura i kapaciteta koji podržavaju i potiču demokraciju. Zaključno, primjenom obilježja demokratskog školskog vođenja ravnatelj može potaknuti jačanje obilježja demokratske školske kulture.

## 6. DISKUSIJA

*Prema percepciji učitelja vođenje je u školama u značajnoj mjeri demokratsko, dok školska kultura sadrži umjeren stupanj demokratskih obilježja.*

Prema percepciji učitelja ravnatelji u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji u značajnoj mjeri implementiraju obilježja demokratskog školskog vođenja ( $M_{\text{ukupno}} = 4.16$ ;  $SD_{\text{ukupno}} = 0.723$ ). S druge strane, kada se govori o obilježjima školske kulture, učitelji percipiraju da postoji osrednja razina obilježja demokratske školske kulture ( $M = 3.74$ ;  $SD = 0.586$ ) te nešto manja, ali i dalje značajna razina obilježja autoritarne školske kulture ( $M = 2.75$ ;  $SD = 0.599$ ). Nadalje, istraživanjem je utvrđena statistički značajna visoka pozitivna povezanost u percepciji učitelja između obilježja demokratskog školskog vođenja i stupnja pojavnosti obilježja demokratske školske kulture ( $R = 0.625$ ;  $F(5,501) = 72.85$ ;  $p < 0.001$ ) te manja, ali statistički značajna slaba negativna povezanost između obilježja demokratskog školskog vođenja i stupnja pojavnosti obilježja autoritarne školske kulture ( $R = -0.308$ ;  $F(5, 501) = 13.993$ ;  $p < 0.001$ ). Ovi rezultati upućuju na zaključak da primjenom obilježja demokratskog školskog vođenja ravnatelj doprinosi razvoju demokratske školske kulture (demokratsko školsko vođenje objašnjava 39.1 % varijance demokratske školske kulture). Odnosno, odsustvom obilježja demokratskog školskog vođenja ravnatelj slabo doprinosi razvoju autoritarne školske kulture (demokratsko školsko vođenje objašnjava 9.5 % varijance obilježja autoritarne školske kulture).

Samo sedmina ispitanih učitelja (13.5 %) ovog istraživanja odlučila se izjasniti kako vođenje i školsku kulturu u svojoj školi ne smatraju demokratskima. Ukupno gledano,

rezultati pokazuju da učitelji percipiraju da je vođenje u njihovoj školi umjereno do vrlo demokratsko, o čemu svjedoči podatak da su čak i najniže ocijenjene tvrdnje u odnosu na vođenje pozicionirane iznad prosječnih vrijednosti (nijedna tvrdnja nema aritmetičku sredinu ispod 3.5). Procjenjujući obilježja školske kulture, učitelji primjećuju umjerenu prisutnost demokratskih, ali i nedemokratskih obilježja školske kulture, međutim, ipak u većoj mjeri smatraju da njihova školska kultura posjeduje ona obilježja koja je čine demokratskom, nego autoritarnom školskom kulturom.

Rezultati dobiveni u ovom istraživanju mogu se interpretirati s obzirom na razvoj i poznavanje demokracije u društvu u cijelosti. Naime, istraživanja fokusirana na razvijenost demokratske školske kulture i demokratskog školskog vođenja upozoravaju kako je prvi korak razvoja demokratske školske kulture stvaranje zajedničkog stupnja razumijevanja pojma „demokracija“ (Rusch i Perry, 1993; Rusch, 1994; Reitzug i O`Hair, 2002; Willimas, Cate i O`Hair, 2009). Republika Hrvatska se nalazi u fazi razvoja koji se i dalje smatra mladom demokracijom u tranziciji. Ovo potkrepljuje izvještaj američke nevladine organizacije Freedom House (2019) koji ispituje razvoj demokracije u 29 tranzicijskih zemalja. Na temelju ocjena u 7 kategorija relevantnih za demokraciju (izborni proces, civilno društvo, neovisnost medija, nacionalna demokratska vladavina, lokalna demokratska vladavina, zakonodavstvo i neovisnost sudstva i korupcija) ovaj izvještaj države svrstava u jednu od pet kategorija razvoja demokracije prema kriteriju njezine stabilnosti. Prema izvještaju koji se temelji na situaciju u 2018. godini, Republika Hrvatska pripada kategoriji poluučvršćenih demokracija<sup>30</sup>, što se u izvještaju posebice objašnjava

---

<sup>30</sup> Ostale kategorije su učvršćene demokracije, tranzicijske vlade ili hibridni režimi, poluučvršćeni autoritarni režim i učvršćeni autoritarni režim.

čestim raspravama na nacionalnoj razini o pravima manjina. O zatečenom stupnju razvoja demokracije daju naslutiti i rezultati istraživanja koja posežu u osnovne i srednje škole i ispituju koliko to hrvatski sadašnji i budući građani znaju o demokraciji te vlastitim pravima i odgovornostima u okviru nje. Rezultati su redom porazni (Bagić i Šalaj, 2012; Spajić-Vrkaš i sur., 2016; Pažur, 2016; Spajić-Vrkaš i Horvat, 2016) te ukazuju da u školama ne postoji sustavno učenje o ljudskim pravima i demokratskom građanstvu te ne postoji značajna razlika u poznavanju temelja demokracije između učenika četvrtih razreda osnovnih škola, osmih razreda osnovnih škola i onih u drugom razredu srednje škole. U odnosu na same učitelje, rezultati ukazuju da se oni ne osjećaju pripremljeni ni kompetentni za bavljenje s raznim temama koje pripadaju u područje obrazovanja za demokraciju (Spajić-Vrkaš i sur., 2016; Schultz i sur., 2016). Na rezultate gore navedenih istraživanja šira javnost može periodično naići u medijima koji predstavljaju najšokantnije nalaze: *Urnebesni odgovori učenika o demokraciji i vlasti*<sup>31</sup>, *Učenici ne znaju što je demokracija*<sup>32</sup>, *PORAŽAVAJUĆI REZULTATI: Hrvatski učenici ne znaju ni tko je građanin ni što je demokracija*<sup>33</sup>, *Demokracija je kad pjevamo pjesme u čast velikom vođi*<sup>34</sup>.

U skladu s rečenim, iako većina učitelja vođenje i školsku kulturu svojih škola smatraju demokratskom, dublja interpretacija rezultata bila bi moguća tek kada bi se utvrdio i stupanj i način razumijevanja pojma demokracija kod ispitanika. Naime, gore predstavljena istraživanja o karakteristikama hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava u kontekstu

---

<sup>31</sup> <https://www.tportal.hr/vijesti/clanak/urnebesni-odgovori-ucenika-o-demokraciji-i-vlasti-20140113>, pretraženo 4. travnja 2019.

<sup>32</sup> <http://www.glas-slavonije.hr/222429/1/Ucenici-ne-znaju-sto-je-demokracija>, pretraženo 4. travnja 2019.

<sup>33</sup> <https://dnevnik.hr/vijesti/hrvatska/istrazivanje-o-gradjanskom-odgoju-i-obrazovanju-ucenici-ne-znaju-sto-su-gradjanin-i-demokracija---319254.html>, pretraženo 4. travnja 2019.

<sup>34</sup> <https://www.slobodnadalmacija.hr/novosti/hrvatska/clanak/id/219542/demokracija-je-kad-pjevamo-pjesme-u-cast-velikom-voi>, pretraženo 4. travnja 2019.

demokracije daju naslutiti kako je teško vjerovati da su svi ispitani učitelji imali jednaki stupanj razumijevanja, što demokracija zaista znači te kako se njezine temeljne karakteristike „pretaču“ u odgojno-obrazovne institucije i njihove elemente, školsku kulturu i vođenje.

***Ravnatelji uvelike implementiraju obilježja demokratskog školskog vođenja.***

Ispitani učitelji percipiraju vođenje u svojim školama kao vrlo demokratsko, o čemu svjedoči podatak da su čak i najniže ocijenjene tvrdnje u odnosu na vođenje pozicionirane iznad prosječnih vrijednosti (nijedna tvrdnja nema aritmetičku sredinu ispod 3.5). S obzirom da postojeći strateški dokumenti, uključujući Strategiju znanosti, obrazovanja i tehnologije (2004), potiču uključivanje određenih karakteristika demokratskog vođenja u škole, kao što je demokratsko donošenje odluka uz sudjelovanje svih ključnih dionika, osnaživanje uloge učitelja i razvijanje suradničkih odnosa, ovi bi se rezultati mogli smatrati poticajnim jer ukazuju da se spomenute karakteristike uvelike pojavljuju u školama. Rezultati ipak dosta iznenađuju prvenstveno zbog statusa ravnatelja u Republici Hrvatskoj. Naime, ravnateljstvo u Republici Hrvatskoj od 60-ih godina do danas ostaje funkcija rukovođenja školama, iako teoretičari odgoja i obrazovanja u ovom području upućuju na važnost da ono postane profesija te da se u skladu sa zahtjevima profesije uvedu odgovarajući standardi kvalifikacija kao i stručni okvir na temelju kojeg bi se provodilo licenciranje ravnatelja (Staničić, 2017). Međutim, unatoč nastojanjima struke, postojeće stanje je i dalje takvo da ravnatelji dolaze na rukovodeću poziciju nespreni i nemaju odgovarajuću potporu u radu (Staničić, 2017), što je potvrdila i komparativna analiza (EC, 2013) koja Republiku Hrvatsku navodi kao jednu od rijetkih zemalja u Europi koje nemaju



nikakav oblik specifičnog programa za obrazovanje i pripremu ravnatelja. Ovo se dodatno može ilustrirati razinom rasprave o ravnateljima u medijima koji uvelike utječu na oblikovanje javnog mijenja, gdje se o ravnateljima često priča u diskursu onih koji su na pozicijama, ne zbog svoje spremnosti za ovu ulogu, već zbog političkih veza (*„Prestrašeni, podobni i poslušni: U javnosti ih nazivaju pulenima politike, zaštićenima poput polarnih medvjeda. Oni tvrde da nije tako...“*<sup>35</sup>), onih koji ne promišljaju o raznim temama iz perspektive ljudskih prava i temeljnih sloboda (*„Je li ovo rješenje? Ravnatelji žele uvođenje kuta“*<sup>36</sup>) te onih koji rješavaju probleme kratkoročno, pritom ne uvažavajući mišljenje ostalih dionika kojih se taj problem tiče (*„Profesoru koji je nasrnuo na učenike prijeti otkaz godinu dana prije mirovine. Ravnatelj: Dan poslije je predavao u istom razredu i nije bilo problema.“*<sup>37</sup>). Međutim, neovisno o dojmu koji mediji ostavljaju u javnosti, istraživanje je pokazalo da unatoč tome što ne postoji sustavna priprema za funkciju ravnatelja, ravnatelji su dosta dobro pripremljeni za implementiranje demokratskog školskog vođenja.

Učitelji percipiraju svoje ravnatelje kao one kojima se svi slobodno obraćaju kada trebaju njihovu pomoć, one koji prihvaćaju inicijative učitelja te njeguju timski rad i dijalog. Opisani ravnatelji uvažavaju potrebe učenika prilikom donošenja odluka, međutim, te iste učenike, u značajno manjoj mjeri od ostalih skupina, uključuju u procese donošenja odluka.

---

<sup>35</sup> <https://www.jutarnji.hr/vijesti/obrazovanje/prestraseni-podobni-i-poslusni-u-javnosti-ih-nazivaju-pulenima-politike-zasticenima-poput-polarnih-medvjeda-oni-tvrde-da-nije-tako/7934935/>, pretraženo 16. travnja 2019.

<sup>36</sup> <https://www.jutarnji.hr/vijesti/hrvatska/je-li-ovo-rjesenje-ravnatelji-zele-uvodenje-kuta-odore-bi-se-financirale-iz-proracuna-a-svaka-skola-bi-ih-mogla-dizajnirati-po-svojoj-volji/5596815/>, pretraženo 16. travnja 2019.

<sup>37</sup> <https://www.jutarnji.hr/vijesti/hrvatska/profesoru-koji-je-nasrnuo-na-ucenike-prijeti-otkaz-godinu-dana-prije-mirovine-ravnatelj-dan-poslije-je-predavao-u-istom-razredu-i-nije-bilo-problema/8144687/>, pretraženo 16. travnja 2019.

Također, zanemaruju, u odnosu na ostala obilježja, kontinuirano osnaživanje učitelja, koje je neophodno da bi oni preuzeli uloge u procesima vođenja. Možemo zaključiti kako učitelji procjenjuju da njihovi ravnatelji u velikoj mjeri primjenjuju ponašanja koja njihovo vođenje čine demokratskim, međutim, i dalje postoje određena područja koja bi trebalo unaprijediti kako bi se ostvarila cirkulirajuća priroda ovog tipa vođenja. Ovdje se posebice misli na važnost osnaživanja samopouzdanja učitelja (Parham, 1944; Woods, 2005) te na stvaranje kulture koja se temelji na ravnopravnosti (Woods, 2005) i na međusobnom povjerenju i poštovanju (Møller, 2006). Također, slabiji naglasak na uključivanje učenika u procese donošenja odluka onemogućuje razvoj ovog vođenja kao vođenja u kome voditelj škole potiče autonomiju i inicijativu (Woods, 2005) te autoritet i odgovornost (Gulbeher, 2016) sa svim drugim ključnim školskim dionicima.

Neki od rezultata upućuju na potrebu daljnjeg istraživanja radi boljeg razumijevanja dobivenih nalaza. Na primjer, podatak da 85.5 % učitelja percipira kako je jedno od najzastupljenijih obilježja demokratskog školskog vođenja to da ravnatelj prihvaća inicijative dane od učitelja zahtjeva pažnju u budućim istraživanjima u ovom području. Neka od prethodnih istraživanja koja su se bavila uključivanjem učitelja u procese vođenja dala su naslutiti kako se zapravo učitelji najčešće uključuju u promociju pristojnog ponašanja kod učenika, a značajno manje sudjeluju u vođenju koje se tiče donošenja odluka za školu (Spajić-Vrkaš i sur., 2016; Schultz i sur., 2016). Stoga bi buduća istraživanja trebala propitati koji je sadržaj i priroda inicijativa koje učitelji predlažu, a ravnatelj prihvaća. Dodatno bi trebalo istražiti i područje uključivanja učenika u procese donošenja odluka. Naime, iako su ovim istraživanjem tvrdnje o uključivanju učenika najniže ocijenjene, prema percepciji učitelja one i dalje imaju visoke rezultate. Neka prethodna

istraživanja u ovom području (Schultz i sur., 2016) pokazuju kako postoji značajna razlika u percepciji učenika, učitelja i ravnatelja o stupnju uključenosti učenika u određene odluke. Stoga bi svakako bilo potrebno provesti buduća istraživanja holistički u odnosu na sudionike istraživanja te posegnuti i za procjenama učenika prilikom ispitivanja stupnja njihove uključenosti.

Naposljetku, prilikom interpretacije stupnja implementacije obilježja demokratskog školskog vođenja u ispitanim školama nužno je pripomenuti kako su prilikom ekspertne validacije instrumenta određeni elementi ovog tipa vođenja prilagođeni hrvatskom odgojno-obrazovnom kontekstu, odnosno pravnom okviru. Naime, element cirkulirajućeg vođenja pretpostavlja stvaranje alternativnih oblika vođenja ustanove, kao što su suravnateljstvo (vođenje dva ravnatelja), stvaranje timova za vođenje ili stvaranje vijeća učenika koje samostalno donosi odluke. Međutim, Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi ne predviđa ovakve oblike vođenja škola, odnosno ne daje školama autonomiju u odnosu na ravnateljeve ovlasti i odgovornosti. Međunarodna komparativna analiza praksi upravljanja obrazovnim sustavima u širem kontekstu (EC, 2013), govoreći o stupnju autonomije škola<sup>38</sup> u donošenju određenih tipova odluka, navodi kako Republika Hrvatska u kontekstu određivanja stupnja autonomije u odnosu na ravnateljeve ovlasti i odgovornosti bilježi potpuni izostanak autonomije. Stoga, kako bi ideal-teorijski tip demokratskog školskog vođenja mogao zaživjeti u hrvatskim osnovnim školama, potrebno je prilagoditi zakonsku regulativu te vođenje škola učiniti fleksibilnijim i više decentraliziranim, što će posljedično voditi prema većoj školskoj autonomiji.

---

<sup>38</sup> Stupanj autonomije škola postoji za 3 tipa odluka: odluke vezane uz kadrovske resurse, odluke vezane uz financijske resurse i odluke vezane uz pitanja nastave i učenja (EC, 2013).

***Učitelji percipiraju školsku kulturu kao kombinaciju demokratskih i autoritarnih obilježja, u kojoj se demokratska obilježja pojavljuju u malo većoj mjeri.***

Učitelji u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji percipiraju da njihova školska kultura sadrži umjereno obilježja demokratske školske kulture, ali i umjereno obilježja autoritarne školske kulture. Faktorskom analizom podataka prikupljenih upitnikom koji ispituje obilježja školske kulture dobiveno je pet latentnih dimenzija školske kulture u odnosu na njezinu demokratičnost. Dobivene latentne dimenzije upućuju da učitelji percipiraju kulturu svoje škole kao niz međusobno povezanih obilježja temeljem kojih je moguće utvrditi smatraju li učitelji da su njihove kulture više ili manje demokratske. Međutim, razvoj demokratske školske kulture je dugačak i kompleksan proces i unutar njega, zbog raznih utjecaja (sadašnji zaposlenici i oni koji su radili prije njih, kultura i tradicija zajednice, učenici, roditelji), svaka se školska kultura razvija u određenom smjeru te pritom više ili manje njeguje ili odbacuje specifična demokratska obilježja. Stoga je moguće odrediti u kojoj mjeri učitelji percipiraju prisutnost ili odsutnost demokratskih obilježja u školi (*Demokratska školska kultura* i *Autoritarna školska kultura*), međutim, nije moguće precizno odrediti u kojoj su mjeri kulture škola demokratske. Rezultati upućuju na zaključak da je razvoj demokratske školske zajednice dugačak i težak proces, koji uključuje postupan rad na razvijanju niza obilježja školske kulture te zahtijeva kontinuirano i sustavno djelovanje (Rusch i Perry, 1993; Rusch, 1994; Reitzug i O`Hair, 2002; Willimas, Cate i O`Hair, 2009).

Prema percepciji učitelja u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji ključna demokratska obilježja školske kulture su ta da se u njihovoj školi od učenika traži da znaju osnovna pravila rada škole i da se ponašaju u skladu s tim pravilima, da se promiče kultura dijaloga

i nenasilja među učenicima, da o izboru članova vijeća učenika odlučuju sami učenici te da učenici s teškoćama u razvoju uvijek mogu računati na pomoć. Visoko ocijenjene tvrdnje su i te da škola pridaje veliku pozornost ekološkom osvještavanju učenika, da se njeguje tradicija kraja u kojem je škola te da se njeguje osjećaj nacionalne pripadnosti. Tvrdnje koje se povezuju uz pojavnost obilježja autoritarne školske kulture smjestile su se pri samom kraju rang ljestvice. Tako učitelji percipiraju kako se u njihovim školama najrjeđe događa da se ne traži rješenje nego krivac kada se pojavi problem, da se za neuspjeh učenika okrivljuje prvenstveno sam učenik te da se stječe dojam da je o nekim temama bolje šutjeti. Iako je pozitivno da su se ove izjave smjestile na samom začelju rang ljestvice, ipak je potrebno problematizirati da ispitanici učitelji i dalje u značajnoj mjeri percipiraju umjeren stupanj pojavnosti obilježja autoritarne školske kulture (prosječna aritmetička sredina je 2.75). Naime, čak se 45 % učitelja *slaže* ili *u potpunosti slaže* s tvrdnjom da se u njihovim školama od učenika najviše traži da budu pristojni i poslušni. Ova izjava, u kombinaciji s najviše ocjenjenom tvrdnjom da se od učenika traži da poznaju pravila rada škole i da se ponašaju u skladu s njima navodi na zaključak kako se od učenika traži poslušnost i nemogućnost odstupanja od očekivanih ponašanja. Stoga svega manje od polovice ispitanih učitelja smatra da se učenici u školi mogu slobodno suprotstaviti učiteljima kada imaju drugačije mišljenje (s ovom se tvrdnjom *slaže* i *u potpunosti slaže* svega 40.3 % učitelja). Sankcije učenicima koji odstupaju od postavljenih pravila ne određuju sami učenici (svega 29.5 % učitelja se *slaže* ili *u potpunosti slaže* s tim da učenici samostalno određuju pravila i sankcije), već se oni koji krše pravila šalju na razgovor stručnim suradnicima (čak 76.3 % učitelja se *slaže* ili *u potpunosti slaže* s ovom izjavom). Kao posljedica toga, manje od polovice učitelja smatra da će se učenici sami obratiti

stručnim suradnicima kada imaju osobnih problema (44.8 % učitelja se *slaže ili u potpunosti slaže* s tom tvrdnjom). Nadalje, u ispitanim školama i dalje nešto manje od petine učitelja smatra da je o nekim temama bolje šutjeti (17.3 % učitelja se *slaže ili u potpunosti slaže* s tom tvrdnjom) te da se stječe dojam da odrasli uvijek imaju zadnju riječ (19.2 % učitelja se *slaže ili u potpunosti slaže* s tom tvrdnjom). Naposljetku, jedna od važnih odrednica demokratskih školskih kultura je suradnja s roditeljima i s lokalnom zajednicom. Rezultati upućuju da ovaj segment nije dovoljno razvijen jer otprilike trećina ispitanih učitelja (28.1 %) smatra da se roditelji pozivaju u školu samo kada se pojave problemi, te otprilike jednaki postotak njih (27 %) smatra da učenici imaju priliku često razgovarati s različitim predstavnicima lokalne zajednice.

Najviše procijenjene tvrdnje moguće je sagledati u kontekstu određenih trendova u hrvatskim školama u odnosu na implementaciju obrazovanja za demokratsko građanstvo, instrumenta koji utječu na razvoj demokratskih obilježja školske kulture. Zanimljivo je primijetiti kako učitelji percipiraju da je glavno obilježje njihovih školskih kultura to da se promiče kultura dijaloga i nenasilja među učenicima (91.4 % učitelja se *slaže i u potpunosti slaže* s tom tvrdnjom). Ovaj rezultat u skladu je s prethodnim istraživanjima (Spajić-Vrkaš i sur., 2016) koja su također upućivala da prilikom razvoja demokratske školske kulture, učitelji prvo zamjećuju promjene u području nenasilnog rješavanja sukoba. Spajić-Vrkaš i sur. (2015) objašnjavaju ovaj rezultat kao posljedicu dugogodišnjeg djelovanja organizacija civilnog društva upravo u obrazovanju učitelja o temama nenasilnog rješavanja sukoba, što bi moglo objasniti i rezultata dobiven ovim istraživanjem. Osim kulture dijaloga i nenasilja, učitelji i percipiraju kao izražena obilježja svojih školskih kultura ta da se u njima uvijek pomaže učenicima s teškoćama u razvoju (*slaže se i u*

*potpunosti slaže 89.9 % učitelja), da se u njima razvija ekološka osviještenost učenika (slaže se i u potpunosti slaže 80.2 % učitelja) kao i osjećaj pripadnosti lokalnoj (slaže se i u potpunosti slaže 87.0 % učitelja) i nacionalnoj zajednici (slaže se i u potpunosti slaže 75.5 % učitelja). Pažur (2016) ističe kako su upravo ovo teme, koje se najčešće susreću u školama prilikom provedbe projekata koji se odnose na ljudska prava i demokratsko građanstvo, a to je dodatno i potkrijepljeno rezultatima ICCS2016 (Schultz i sur., 2016) prema kojima su ispitani učitelji u nastavi usmjerenoj na demokratsko građanstvo u Republici Hrvatskoj najčešće provodili aktivnosti povezane sa zaštitom okoliša, aktivnosti u području kulture i sportskim događajima (oko 65 %) te multikulturene i interkulturene aktivnosti u lokalnoj zajednici, usmjerene na zaštitu obespravljenih skupina (između 30 i 40 %). Stoga se može zaključiti kako u okviru implementacije obrazovanja za demokratsko građanstvo postoji trend bavljenja humanitarnim temama, ekološkim temama i temama vezanim uz razvoj lokalnog i nacionalnog identiteta, što se djelomično pretače i na učiteljevu percepciju demokratskih obilježja školske kulture.*

***Primjenom obilježja demokratskog školskog vođenja ravnatelj doprinosi jačanju obilježja demokratske školske kulture.***

Vodeći autori u području školske kulture ne dvoje oko velikog utjecaja ravnatelja na njezinu promjenu. Nazivaju ga čuvarom i nositeljem promjene (Fullan, 2005). Ovo istraživanje je po prvi puta u nacionalnom kontekstu potvrdilo visoku povezanost demokratskog školskog vođenja i demokratske školske kulture. Odnosno, ravnatelj koji prakticira obilježja demokratskog školskog vođenja doprinosi razvoju demokratskih

obilježja svoje školske kulture. Pritom, baš kao što je Fullan (2005) isticao radi se o dugom i sporom procesu. Ovu je tvrdnju moguće potkrijepiti sljedećim rezultatima. Prvo, ispitani učitelji su statistički značajno više percipirali vođenje svojih ravnatelja kao demokratsko kada se radilo o ravnateljima koji obavljaju ravnateljsku funkciju od jedne do pet godina, nego kada se radilo o ravnateljima koji su na toj poziciji od 6 do 10 ili 10 i više godina. Međutim, nikakve razlike nisu zamijećene u odnosu na ovu nezavisnu varijablu prilikom percepcije istih učitelja o prisutnosti obilježja demokratske školske kulture. Uzimajući u obzir da je pronađena visoka povezanost između demokratskog školskog vođenja i demokratske školske kulture, može se naslutiti kako mlađi, „više demokratski“ ravnatelji, nisu još dovoljno dugo na svojoj poziciji da bi doprinijeli promjeni školske kulture u više demokratsku. Taj je rezultat dodatno potkrijepljen rezultatom koji pokazuje da što je ravnatelj dulje na ravnateljskoj poziciji, to korelacija između demokratskog školskog vođenja i demokratske školske kulture postaje veća, odnosno da ravnatelji koji su na toj poziciji dulje od 10 godina značajno više doprinosi oblikovanju demokratske školske kulture od onih koji su na tim pozicijama kraće od 5 godina.

Višestruka regresijska analiza zavisnih (demokratsko školsko vođenje i demokratska školska kultura) i nezavisnih (radno iskustvo učitelja, veličina škole, lokacija škole prema kriteriju urbano-prigradsko, duljina obavljanja ravnateljske funkcije) varijabli pokazuje da je veličinom efekta modela demokratskog školskog vođenja i demokratske školske kulture zajedno s nezavisnim varijablama objašnjeno 42.1 % varijance ( $R^2 = 0.421$ ). Možemo zaključiti kako je ovim istraživanjem utvrđena visoka razina učinka demokratskog školskog vođenja na razvoj demokratske školske kulture. Iako je objašnjen veliki postotak varijance razvoja demokratske školske kulture, ipak vidljivo je kako i dalje postoji veliki



dio neobjašnjene varijance, koji je zasigurno uvjetovan samom kompleksnosti i višedimenzionalnosti školske kulture. Odnosno, kao što navodi Stoll (1998), svaka je škola individualna i specifična te uvelike ovisi o njenoj povijesti, kontekstu i ljudima koji djeluju u njoj. Školska kultura ovisi i o vanjskom kontekstu, lokalnoj zajednici i roditeljima učenika, ali i o tome radi li se o osnovnoj ili srednjoj školi. Neosporiva je njena povezanost s učenicima koji se nalaze u samoj školi te socioekonomskom situacijom tih učenika. Promjena školske kulture u bilo kojem smjeru mora nužno biti prilagođena specifičnostima svake škole i mora uključivati sve članove te škole (Fullan, 2007).

***Prema percepciji učitelja, male i prigradske škole imaju najviše obilježja demokratskih školskih kultura, dok najviše obilježja demokratskog školskog vođenja percipiraju učitelji zaposleni u školama do 9 godina te oni zaposleni u školama gdje ravnatelj obnaša tu funkciju do 5 godina.***

Provedeno istraživanje omogućilo je dublje razumijevanje učiteljske percepcije demokratskog školskog vođenja i demokratske školske kulture te odnosa među njima, osobito s obzirom na radno iskustvo učitelja, veličinu škola u kojima rade, lokacije škola i duljinu obavljanja dužnosti aktualnog ravnatelja.

Rezultati pokazuju kako na području Grada Zagreba i Zagrebačke županije najviše obilježja demokratskog školskog vođenja, prema percepciji učitelja, implementiraju ravnatelji koji se nalaze na ravnateljskoj funkciji od 1 do 5 godina. Također, učitelji na početku svoje karijere (od nekoliko mjeseci do 9 godina radnog iskustva u školi) percipiraju obilježja vođenja svojih ravnatelja kao više demokratska nego učitelji u srednjoj

fazi svoje karijere (od 20 do 29 godina radnog iskustva u školi). S druge strane, rezultati pokazuju kako ne postoji statistički značajna razlika u percepciji učitelja o obilježjima demokratskog školskog vođenja u odnosu na veličinu škola ili na lokaciju škola po kriteriju urbano - prigradsko. Na temelju pregleda prethodno provedenih istraživanja očekivalo se da će učitelji percipirati veći stupanj demokratskih obilježja školskog vođenja ukoliko su zaposleni u školama gdje ravnatelj obavlja tu funkciju dulje od 10 godina (Delgado, 2016), ukoliko su duljeg radnog iskustva od 10 godina (Genc, 2008) te ukoliko su zaposleni u manjim školama (Delgado, 2016). Izuzev rezultata o radnom iskustvu, koji je u skladu s prethodnim istraživanjima, ostala dva rezultata pokazuju drugačije odnose. U Republici Hrvatskoj, u odnosu na veličinu škola, nije pronađena statistički značajna razlika u percepciji učitelja o obilježjima demokratskog školskog vođenja, a u odnosu na duljinu obavljanja dužnosti ravnatelja, učitelji percipiraju da najviše demokratskih obilježja u Republici Hrvatskoj imaju ravnatelji u svom prvom ili na početku drugog mandata.

Po pitanju prisutnosti demokratskih obilježja školske kulture, rezultati su potvrdili kako je i u hrvatskom kontekstu lakše razvijati obilježja demokratske školske kulture u manjim školama u odnosu na srednje i na velike škole, što je prethodno uočeno u ranijim istraživanjima u drugim državama (Hope, 2012; Delgado, 2016). Također, učitelji zaposleni u prigradskim školama percipiraju svoju školu kao više demokratsku nego oni zaposleni u školama u gradovima. Ovakvi rezultati nisu u skladu s rezultatima istraživanja koji je proveo Delgado (2016). Autor je razloge zašto se u nekim školama razvio viši stupanj demokracije, a u nekima niži te ih pokušao objasniti i demografskim karakteristikama tih škola. Njegov je zaključak bio kako su sve škole koje su razvile najniži stupanj demokracije iz područja najviše udaljenih od urbanih središta. Rezultati dobiveni

ovim istraživanjem daju naslutiti suprotan trend te vjerojatno upućuju na to da u Republici Hrvatskoj obilježja prigradskih naselja (manja gustoća naseljenosti, veći stupanj međusobnog poznavanja između zaposlenika, roditelja i djece) utječu na to da učitelji percipiraju veći stupanj pojavnosti demokratskih obilježja školske kulture. Učitelji različitog radnog iskustva i zaposleni u školama različite duljine obavljanja dužnosti ravnatelja ne percipiraju statistički značajno različito prisutnost demokratskih obilježja školske kulture.

Rezultati usmjereni na proučavane nezavisne varijable vode prema zaključku kako na percepciju učitelja o obilježjima demokratskog školskog vođenja više utječu faktori koji se odnose na obilježja osoba, kao što je učiteljevo radno iskustvo u školi i duljina obavljanja dužnosti ravnatelja, dok na njihovu percepciju o demokratskim obilježjima školske kulture više utječu obilježja škole, kao što su njezina veličina i lokacija po kriteriju prigradsko - urbano.

## 7. ZAKLJUČCI

Ovim istraživanjem ispitana je percepcija učitelja o povezanosti između demokratskog školskog vođenja i demokratske školske kulture, odnosno ispitana je uloga ravnatelja u razvoju demokratske školske kulture prakticirajući demokratski tip školskog vođenja. Međutim, na razini demokratizacije ustanova odgoja i obrazovanja otvara se niz drugih specifičnih istraživačkih pitanja koja traže odgovore u odnosu na hrvatski nacionalni kontekst: *zašto* razvijati demokratsko školsko vođenje i/ili demokratsku školsku kulturu (koji su pozitivni efekti, a koji negativni?), *kako* razvijati demokratsko školsko vođenje i/ili demokratsku školsku kulturu u odnosu na specifičnosti hrvatskog nacionalnog konteksta, *kada* razvijati demokratsko školsko vođenje i/ili demokratsku školsku kulturu te naposljetku *u kojoj mjeri* neki drugi prepoznati tipovi školskog vođenja utječu na razvoj demokratske školske kulture.

Nadalje, prilikom promišljanja o rezultatima o demokratskom školskom vođenju i njegovim obilježjima, valja podsjetiti na sljedeće pitanje: *je li demokratsko školsko vođenje uvijek primjenjivo i/ili najbolje?* Temeljna karakteristika demokratskog školskog vođenja jest da je svima omogućeno pravo na slobodu izražavanja, pravo na osobni i profesionalni razvoj i pravo na sudjelovanje u procesima donošenja odluka. Međutim, to nikako ne pretpostavlja da svi moraju jednakopravno sudjelovati u vođenju škole. Ideja je da sudjeluju zainteresirani i kompetentni pojedinci, a sam ravnatelj je odgovoran da pobudi interes i osnaži pojedince za sudjelovanje stvaranjem svakodnevnih situacija za prakticiranje demokracije. Također, očekuje se da pojedinci koriste ova prava u skladu s

odgovornostima koje idu uz njih, a one podrazumijevaju djelovanje za dobrobit učenika i pozitivni razvoj škole. Međutim, čak i kada bi škola bila prepuna kompetentnih i zainteresiranih pojedinca, opet ne znači da je ovaj tip vođenja najbolji i primjenjiv za donošenje svih vrsta odluka. Kao što tvrde Bass i Bass (2008), gledajući dugoročno, pozitivni efekti demokratskog vođenja su i više nego očiti, posebno na razvoj zaposlenika, predanost, lojalnost i produktivnost škole. No, ipak su u brojnim uvjetima nedemokratske metode uspješnije u brzom obavljanju kratkoročnih zadataka. Stoga bi bilo zanimljivo u budućim istraživanjima uključiti i ravnatelje u ispitivanje te propitati u kojim je situacijama demokratsko školsko vođenje primjenjivo, a u kojima nije najbolje rješenje.

Na temelju dobivenih rezultata i njihove interpretacije oblikovane su preporuke koje vrijedi uputiti ključnim akterima u sustavu odgoja i obrazovanja, a koje se odnose na razvoj obilježja demokratskog školskog vođenja i demokratskih obilježja školske kulture u osnovnim školama.

Tablica 47 Preporuke proizašle iz istraživanja

<b>Rezultat</b>	<b>Interpretacija</b>	<b>Preporuka</b>
Najniže procijenjene tvrdnje u ovom istraživanju (posljednjih pet) odnose se na uključivanje učenika u procese donošenja odluka. Najrjeđe karakteristike demokratskog školskog vođenja, prema percepciji	Demokratsko školsko vođenje podrazumijeva uključivanje svih školskih dionika u procese vođenja. Pritom najveći broj autora kao ključne aktere u procesima donošenja odluka prepoznaje učitelje i učenike	<i>Ravnateljima:</i> Potrebno je pronaći adekvatne načine, strategije i modele uključivanja učenika u procese donošenja odluka kako bi došlo do razvoja nebrojenih pozitivnih

<p>ispitanih učitelja, jesu te da ravnatelj izravno i neizravno uključuje učenike u ocjenjivanje uspješnosti njihova rada, da potiče učenike na davanje mišljenja i povratnih informacija o pitanjima kurikuluma te da prilikom donošenja odluka vrednuje glas učenika jednako kao i glas odraslih.</p>	<p>(Parham, 1944; Riley, 2003; Woods, 2005; Møller, 2006; Moos i Huber, 2007; Woods, 2007; Brooks i Kensler, 2010; Hope, 2012; Kensler i Woods, 2012; Mncube, Davies i Naidoo, 2015).</p>	<p>efekata demokratskog školskog vođenja te kako bi demokratsko školsko vođenje ostvarilo svoj temeljan cilj, odnosno doprinijelo razvoju aktivnih i odgovornih građana.</p>
<p>Instrumentom za ispitivanje obilježja demokratskog školskog vođenja objašnjeno je 67 % varijance. Faktorskom analizom dobivena su 2 faktora, koja su u obliku rotaciji u međusobnoj visokoj korelaciji – <math>r = 0.726</math>.</p>	<p>Na temelju dobivenih rezultata zaključuje se kako se ovim instrumentom mjeri jedan generalni faktor koji opisuje fenomen demokratskog školskog vođenja, s obzirom da su zadovoljene sve 4 hipoteze prema Carminesu i Zelleru (1979) koje trebaju biti zadovoljene da bi instrument ukazivao na jednodimenzionalnost predmeta mjerenja.</p>	<p><i>Znanstvenoj zajednici:</i> Upitnik za mjerenje stupnja razvoja demokratskog školskog vođenja vrijedilo bi učiniti dostupnim školama za potrebe vlastitog samovrednovanja te potaknuti škole na njegovo korištenje za potrebe unapređenja vlastitog rada.</p>

<p>Učitelji s radnim iskustvom u školi između 0 i 9 godina statistički značajno percipiraju veći stupanj obilježja demokratskog školskog vođenja nego oni s radnim iskustvom u školama između 20 i 29 godina.</p>	<p>Huberman (1989) navodi kako učitelji u početnoj fazi karijere učitelja pokušavaju pronaći svoje mjesto i stječu iskustvo za implementiranje teorije koju su naučili u svoju svakodnevnu praksu, te su nedovoljno svjesni zahtjevnosti svoga posla i očekivanja od njihove uloge i društva, dok učitelji u središnjoj fazi u karijeri postaju <i>profesionalci</i>, njihov rad je predvidiv i počinju eksperimentirati s novim načinima rada, često reflektiraju o svojoj dosadašnjoj karijeri te je žele unaprijediti s kvalitetnim povratnim informacijama o svojem radu od svojih suradnika.</p>	<p><i>Ravnateljima i stručnim suradnicima:</i> Potrebno je učitelje u početnoj fazi karijere više poticati na kritičko promišljanje o vlastitoj praksi.</p> <p><i>Ravnateljima i stručnim suradnicima:</i> Potrebno je učitelje u središnjoj fazi karijere više uključivati u procese refleksije i vrednovanja vlastitog rada i rada škole. Time će osigurati njihov veći doprinos u donošenju kvalitetnijih odluka za unapređivanje rada škole.</p>
---	---	--

<p>Učitelji procjenjuju vođenja svojih ravnatelja kao više demokratsko kod onih ravnatelja koji obavljaju tu funkciju između 1 i 5 godina nego kod onih koji obavljaju ravnateljsku funkciju između 6 i 9 godina te 10 i više godina.</p>	<p>Sukladno svjetskim trendovima, u Republici Hrvatskoj se posljednjih godina među obrazovnim stručnjacima povećao interes za ulogu ravnatelja, što se može primijetiti u obogaćivanju pravne regulative, svrhovitijim aktivnostima ravnateljskih udruga, u bogatijoj produkciji stručne literature i konceptualizaciji relevantnih dokumenata (Fegeš i Kovač, 2017). Iako izostaju konkretne aktivnosti unaprjeđenja školskog vođenja, moguće je statistički značajno više demokratsko vođenje mlađih ravnatelja sagledati upravo i u ovom kontekstu.</p>	<p><i>Institucijama zaduženim za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika:</i> Potrebno je ravnatelje koji obavljaju ravnateljsku funkciju dulje od 5 godina uključiti u stručna usavršavanja koja omogućuju razvoj vještina potrebnih za demokratsko školsko vođenje, kao i produbljuju razumijevanje pozitivnih efekata ovog tipa vođenja.</p>
<p>Prilikom percepcije obilježja demokratske školske kulture,</p>	<p>U područjima u kojima je manja gustoća naseljenosti, te u</p>	<p><i>Znanstvenoj zajednici:</i> Potrebno je razviti modele</p>



<p>učitelji zaposleni u prigradskim školama statistički značajno više percipiraju svoje školske kulture kao demokratske nego učitelji zaposleni u školama u gradu</p>	<p>kojima se pretpostavlja da je veći stupanj međusobnog poznavanja između zaposlenika, roditelja i djece, učitelji percipiraju veći stupanj pojavnosti demokratskih obilježja školske kulture. Očekivano je da se demokratski odnosi lakše uspostavljaju u manjim zajednicama i sredinama, gdje je veća mogućnost razvijanja pripadnosti zajednici i pridavanja pažnje svakom pojedincu.</p>	<p>razvoja demokratskih obilježja školske kulture koji su prilagođeni specifičnostima škola smještenih u urbanim područjima. Modeli trebaju težiti usmjeravanju relevantnih aktera na iskorištavanje prednosti gradova u razvoju demokratskih obilježja školskih kultura (prisutnost većeg broja institucija i objekata) te na načine i modele nadilaženja prepreka za razvoj demokratskih obilježja u odnosu na život u gradu (teže poznavanje specifičnih potreba i obilježja svih učenika i njihovih obitelji).</p> <p><i>Institucijama zaduženim za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih</i></p>
---	---	---

		<p><i>djelatnika:</i> Potrebno je u školama u urbanim središtima dodatno poticati razvoj obilježja demokratskog školskog vođenja provedbom specifičnih stručnih usavršavanja učitelja, stručnih suradnika i ravnatelja. Stručna usavršavanja trebaju težiti usmjeravanju sudionika na iskorištavanje prednosti gradova u razvoju demokratskih obilježja školskih kultura (prisutnost većeg broja institucija i objekata) te na načine i modele nadilaženja prepreka za razvoj demokratskih obilježja u odnosu na život u gradu (teže poznavanje specifičnih potreba i obilježja svih učenika i njihovih obitelji).</p>
--	--	--

<p>Učitelji zaposleni u malim školama procjenjuju svoju školsku kulturu kao značajno više demokratsku u odnosu na učitelje zaposlene u školama srednje veličine i u odnosu na učitelje zaposlene u velikim školama.</p>	<p>Razvoj demokratske školske kulture postiže se raspravom i poticanjem razvoja podijeljenog vođenja (Rusch, 1994, Reitzug i O'Hair, 2002; Cate i O'Hair, 2009), njegovanjem suradnje i stalne komunikacije između svih članova školske zajednice (Reitzug i O'Hair, 2002) te osnaživanjem i uvažavanjem glasa učenika (Cate i O'Hair, 2009). Veliki broj ovih preduvjeta odnosi se upravo na važnost uključenosti svih zainteresiranih školskih aktera u razne procese, te se može pretpostaviti kako je to jednostavnije u školama u kojem postoji manji broj učenika, pa time i učitelja.</p>	<p><i>Znanstvenoj zajednici:</i> Potrebno je razviti modele razvoja demokratskih obilježja školske kulture koji su prilagođeni specifičnostima škola srednje veličine i velikih škola.</p> <p><i>Institucijama zaduženim za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika:</i> Potrebno je provoditi stručna usavršavanja za učitelje, stručne suradnike i ravnatelje škola srednje veličine i velikih škola koja su usmjerena na nadilaženje prepreka ovih škola (s obzirom na broj učenika i učitelja) u procesu razvoja</p>
---	--	---

		obilježja demokratske školske kulture.
Utvrđena je statistički značajna visoka pozitivna povezanost u percepciji učitelja između obilježja demokratskog školskog vođenja i stupnju pojavnosti obilježja demokratske školske kulture ( $R = 0.625$ ; $F(5,501) = 72.85$ ; $p < 0.001$ ), te statistički značajna slaba negativna povezanost između obilježja demokratskog školskog vođenja i stupnju pojavnosti obilježja autoritarne školske kulture ( $R = -0.308$ ; $F(5, 501) = 13.993$ ; $p < 0.001$ )	Primjenom obilježja demokratskog školskog vođenja ravnatelj u značajnoj mjeri doprinosi razvoju demokratske školske kulture. Demokratsko školsko vođenje objašnjava 39.1 % varijance demokratske školske kulture. Odsustvom obilježja demokratskog školskog vođenja ravnatelj postepeno doprinosi razvoju autoritarne školske kulture. Demokratsko školsko vođenje objašnjava 9.5 % varijance obilježja autoritarne školske kulture.	<i>Ravnateljima:</i> Potrebno je u svakodnevnom radu implementirati i razvijati obilježja demokratskog školskog vođenja kako bi doprinijeli razvoju demokratskih obilježja školske kulture.

Prilikom čitanja dobivenih podataka i rezultata istraživanja, važno je uzeti u obzir određena ograničenja koja se odnose na odabrani uzorak i na način prikupljanja podataka.

Uzorak istraživanja činili su učitelji osnovnih škola u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji. Međutim, važno je uzeti u obzir teorijska saznanja u ovom području u kojima

istraživači školske kulture (Prosser, 1999, Stoll, 1999, Deal i Peterson, 1998) ističu da su učitelji neizostavan akter u utvrđivanju školske kulture, no da bi se dobio što pouzdaniji prikaz njezinog trenutnog stanja, potrebno je njegovati holistički pristup njezinom istraživanju te u istraživanje uključiti i percepciju učenika, roditelja i ravnatelja. Nadalje, sam uzorak istraživanja bio je prigodan u odnosu na regije te se istraživanje provodilo u području Grada Zagreba i Zagrebačke županije u gradskim i prigradskim područjima. Stoga nisu ispitane regionalne razlike na razini Republike Hrvatske u području demokratskog školskog vođenja i demokratske školske kulture, kao ni škole koje se nalaze u ruralnim mjestima.

Dodatno ograničenje jest to što su u istraživanju sudjelovale škole koje su prethodno pokazale interes za sudjelovanjem putem *online* obrasca. S obzirom da im je prilikom prijave bila poznata tema istraživanja, može se naslutiti kako su zainteresirane škole bile upravo one koje su sklonije implementirati obilježja demokratskog školskog vođenja i/ili koje su suradljivije. Svakako bi bilo poželjno ponoviti istraživanje kojim će se dobiti šira slika svih škola u Republici Hrvatskoj.

Također, s obzirom da se školska kultura uvelike temelji na nevidljivim obilježjima, kao što su: vrijednosti, norme i stavovi, za njezino ispitivanje poželjno je koristiti i kvalitativnu metodološku paradigmu, odnosno, istraživači predlažu korištenje mješovite metodologije.

Naposljetku, važno je napomenuti kako dobiveni podatci prikazuju trenutno stanje zatečeno u školama, iako je razvoj demokratske školske kulture i demokratskog školskog vođenja uvijek proces, te kako bi podatci bili što pouzdaniji, bilo bi potrebno pratiti ove elemente školskog života longitudinalno, odnosno kroz dulje vremensko razdoblje.

## Literatura:

1. Allder, M. (1993). The meaning of 'school ethos'. *Westminster Studies in Education*, 16, 59–69.
2. Angell, A. V. (1998). Practicing democracy at School: A Qualitative Analysis of an Elementary Class Council, *Theory & Research in Social Education*, 26 (2), 149-172.
3. Apple, M. W. i Beane, J. A.. (2007). *Democratic schools: lessons in powerful education*. Portsmouth: Heinemann.
4. Apple, M.W. (1998). *Knowledge, Pedagogy, and the Conservative Alliance*. *Studies in Literary Imagination*, 31 (1), 5-23.
5. Banks, J.A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W.D., Jordan Irvine, J., Nieto, S., Ward Schofiels, J., Stephan, W.G.. (2001). *Diversity Within Unity: Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society*. Phi Delta Kappan, 196-203.
6. Barnes, L.L. I Spangenburg, J.M. (2018). When Leadership Fails – A View from the Lens of Four Employees. *American Journal of Business Education*, 11 (3), 49-54.
7. Bass, B.M. i Bass, R. (2008). *The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research & Managerial Applications*. New York: Free Press.
8. Batarelo, I., Čulig, B., Novak, J., Reškovac, T. i Spajić-Vrkaš, V.. (2010). *Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama: teorija i praksa*. Zagreb: Tipograf Zagreb d.o.o.
9. Begley, P.T. i Zaretsky, L. (2004). Democratic school leadership in Canada's public school systems: professional value and social ethic. *Journal of Educational Administration*, 42 (6), 640-655.
10. Benedek, W. (ur.) i Nikolova, M. (ur.). (2005). *Razumijevanje ljudskih prava: Priručnik o obrazovanju za ljudska prava*. Zagreb: Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo.
11. Bognar, L. i Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
12. Boleman, L.G. i Deal, T.E. (1991). *Reframing Organizations: Artistry, Choice, Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
13. Bondarenko, Ye.G. i Kozulin, A.V. (2006). The democratization of education: basic principles, *Higher education in Europe*, 16 (1), 74-78.
14. Bower, M. (1966). *The Will to Manage: Corporate Success Through Programmed Management*. New York: McGraw-Hill.
15. Brooks, J. S. i Kensler, L.A.W. (2016). Distributed Leadership and Democratic Community, U: English, F.W. (ur.) (2016). *The SAGE Handbook of Educational Leadership*: second edition. USA: Sage Publications, str. 55-67.

16. Burcar, Ž. (2013). Predikcija stavova o menadžerskim i liderskim poslovima ravnatelja kroz analizu broja učenika, broja smjena i tjednog radnog vremena ravnatelja. *Magistra Iadertina*, 8 (1), 127-143.
17. Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership & Management*. London: SAGE Publications Ins.
18. Bush, T. i Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Pregledano 10. veljače 2018. on-line na: <http://dera.ioe.ac.uk/4904/1/download%3Fid=17370&filename=school-leadership-concepts-evidence-summary.pdf>.
19. Bush, T. i Middlewood, D. (2013). *Leading and Managing People in Education*. London: SAGE Publications Ltd..
20. Carmines, E. G. i Zeller, R. A. (1979). *Reliability and Validity Assessment*. Beverly Hills: Sage Publications.
21. Caruso, S.J. (2017). A Foundation for Understanding Knowledge Sharing: Organizational Culture, Informal Workplace Learning, Performance Support, and Knowledge Management. *Contemporary Issues in Education Research*, 10 (1), 45-52.
22. Cavanaugh, R. F. i Dellar, G. B. (1997). *Towards a Model of School Culture*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March 24-28, 1997).
23. Chi Keung, C. (2008). The effect of shared decision-making on the improvement in teachers' job development. *New Horizons in Education*, 56 (3), 31-46.
24. Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weunfeld, E.D. i sur. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
25. Collins, J. (2007). Level 5 Leadership. U: Fullan, M. (edi.). (2007). *Educational Leadership*. San Francisco: The Jossey-Bass.
26. Deal, E.T. i Peterson, K.D. (1990). *The Principal's Role in Shaping School Culture*. Washington DC: Office of Educational Research and Improvement.
27. Deal, E.T. i Peterson, K.D. (1999). *Shaping School Culture: The Heart of Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Inc..
28. Deal, T. E. i Peterson, K. D. (2009). *Shaping School Culture: pitfalls, paradoxes & promises*. San Francisco: Jossey-Bass.
29. Delgado, M.L. (2014). Democratic Leadership in Middle Schools of Chihuahua Mexico: Improving Middle Schools through Democracy. *Journal of International Education and Leadership*, 4 (1), 1-11.
30. Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Freedom Press.
31. Dobozy, E. (2011). Effective learning of civic skills: democratic schools succeed in nurturing the critical capacities of students, *Educational Studies*, 33 (2), 115-128.
32. Domović, V. (2004). *Školsko ozračje i učinkovitost škola*. Zagreb: Naknada Slap.

33. Dorczak, R. (2014). Leadership for democracy: developing democratic organizations. *Contemporary Educational Leadership*, 1(3), 19-25.
34. Dunder, S. (2013). Students' Participation to the Decision-Making Process as a Tool for Democratic School. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (2), 867-875.
35. Dworkin, A.G., Saha, L. J. i Hill, A. N. (2003). Teacher Burnout and Perceptions of a Democratic School Environment, *International Educational Journal*, 4 (2), 108-120.
36. EC/EACEA/Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the EU.
37. Edwards i sur. (1996). *Factor and Rash Analysis of the School Culture Survey*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New York, NY, April 8-12, 1996).
38. Efeoglu, E. i Uum, O.G. (2017). Organizational culture in educational institutions. *International Journal of Social Science*, 54, 39-56.
39. Ehman, L. H. (1980). Change in high school students' political attitudes as a function of social studies classroom climate. *American Educational Research Journal*, 17, 253-265.
40. Eller, J. F. i Eller, S. (2009). *Creative Strategies to transform School Culture*. London: Corwin.
41. Engels N, Hotton G, Devos G. i sur.. (2008) Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34(3): 159-174.
42. Fear, K.L. i Edwards, P. (2011). Buliding a Democratic Learning Community Within a PDS, *Teaching Education*, 7 (2), 13-24.
43. Fegeš, K. i Kovač, V. (2017). Profesionalizacija uloge školskih ravnatelja: prema izradi kompetencijskog standarda ravnatelja škola u Republici Hrvatskoj. U: Turk, M. (ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga: zbornik u čast Stjepana Satničića*, 178-196.
44. Freedom House (2019). *Freedom in the world 2019*. Pregledano 21. svibnja 2019. online:  
[https://freedomhouse.org/sites/default/files/Feb2019\\_FH\\_FITW\\_2019\\_Report\\_ForWeb-compressed.pdf](https://freedomhouse.org/sites/default/files/Feb2019_FH_FITW_2019_Report_ForWeb-compressed.pdf).
45. Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
46. Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability. System thinkers in action*. Thousand Oaks: Corwin Press.
47. Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College, Columbia University.
48. Gardner J.W. (2007). The Nature of Leadership. U: Fullan, M. (edi.). (2007). *Educational Leadership*. San Francisco: The Jossey-Bass.



49. Gardner, H. (2006). *Promijeniti mišljenje: umijeće i znanost i mijenjanju našeg i mišljenja drugih ljudi*. Zagreb: Algoritam.
50. Genc, S.Z. (2008). An Evaluation Of Teachers' Views Of Primary School Principals' Practice Of Democratic Values. *Social Behaviour and Personality*, 36(4), 483-492.
51. Gil, A. J., Carrillo, F. J. i Fonseca-Pedrero, E. (2019). Assessing a Learning Organization Model: A Teacher's Perspective. *Management in Education*, 33(1), 21-31.
52. Goleman, D., Boyatzis, R. i McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston: The Harvard Business Review Press.
53. Gülbahar, B. (2016). Views of the Teachers on the Behaviours and the Personal Characteristics of the School Principal Which are Effective in Formation of a Democratic School Environment. *Anthropologist*, 23 (1-2), 21-32.
54. Harber, C. i Trafford, B. (1999). Democratic Management and School Effectiveness in Two Countries: A Case of Pupil Participation?. *Educational Management and Administration*, 27 (1), 45-54.
55. Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
56. Hargreaves, D.H. (1999). Helping Practitioners Explore Their School's Culture. U: Prosser, J. (1999). *School Culture*. London: Paul Chapan Publishing Ltd.
57. Hargreaves, D.H. (1995). School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 6(1), 23-46.
58. Harris, A. i Bennett, N. (2001). *School Effectiveness and School Improvement*. London i New York: Continuum.
59. Harris, D.R. i Kemp-Graham, K.Y. (2017). The Relationship between Building Teacher Leadership Capacity and Campus Culture. *Education Leadership Review of Doctoral Research*, 5, 49-74.
60. Homana, G., Barber, C. i Torney-Purta, J. (2006). Assessing School Citizenship Education Climate: Implications for the Social Studies. *CIRCLE Working Paper 48*. Pretraženo 25. lipnja 2017. na: <http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP48Homana.pdf>.
61. Hope, M.A. (2012). Small and perfectly formed? Is democracy an alternative approach to school leadership?. *School Leadership & Management*, 32 (3), 291-305.
62. Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London and New York: Routledge Falmer.
63. Hoy, W.K., Tarter, C.J. i Kottkamp, R.B.. (1991). *Open schools/healthy schools*. Pregledano 17. rujna 2017. online: [http://www.waynehoy.com/pdfs/open\\_schools\\_healthy\\_schools\\_book.pdf](http://www.waynehoy.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf).

64. Hrvatski Sabor. (2014). *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Pregledano 15. rujna 2017. online: [http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014\\_10\\_124\\_2364.html](http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html).
65. Hyde, A.M. i LaPrad, J.G. (2015). *Mindfulness, Democracy and Education*. *Democracy and Education*, 23(2), Article 2. Dostupno online: <http://democracyeducationjournal.org/home/vol23/iss2/2>, pretraženo 20.lipanj 2016.
66. Huberman, M. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teacher College Records*, 91, 31-57.
67. Jencks, C.S., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H. i sur. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
68. Jung, T., Scott, T., Davies, H.T.O., Bower, P., Whalley, D., McNally, R. i Mannion, R. (2007). *Instruments for the Exploration of Organisational Culture – Compendium of Instruments*. Working Paper, School of Management, University of St Andrews. This document is provided under a Creative Commons license.
69. Jurić, V. (1993). Školska i razredno-nastavna klima. U: *Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova*. Zagreb: Znamen.
70. Jwan, J., Anderson, L. i Bennet, N. (2010). Democratic school leadership reforms in Kenya: cultural and historical challenges. *Journal of Educational Administration and History*, 42 (3), 247-273.
71. Kensler, L. A. W., Caskie, G.I.L., Barber, M.E. i White, G.P. (2009). The Ecology of Democratic Learning Communities: Faculty Trust and Continuous Learning in Public Middle Schools. *Journal of School Leadership*, Volume 19, 697-735.
72. Kensler, L.A. i Woods, P.A. (2012). A Nested View of democratic Leadership and Community. *Journal of School Leadership*, 22, 702-706.
73. Kouzes, J.M. i Posner, B.Z. (2007). *The Five Practices of Exemplary Leadership*. U: Fullan, M. (edi.). (2007). *Educational Leadership*. San Francisco: The Jossey-Bass.
74. Kovač, V., Buchberger, I. i Staničić, S. (2014). Obilježja i izazovi distribuiranog vođenja škola. *Školski vjesnik*, 63, 131-148.
75. Lenzi, M., Vieno, A., Sharkey, J., Mayworm, A., Scacchi, L., Pastore, M. I Santinello, M. (2014). How School can Teach Civic Engagement Besides Civic Education: The Role of Democratic School Climate. *American Journal in Community Psychology*, 54 (3), 251-261.
76. Lim, T. (2010). Relationships among Organizational Commitment, Job Satisfaction, and Learning Organization Culture in One Korean Private Organization. *Asia Pacific Education Review*, 11(3), 311-320.

77. Mager, U. i Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, Volume 7, 38-61.
78. Maslić-Seršić, D. (2016). Školska klima i kultura kao determinante profesionalnog razvoja učenika, U: Žanetić, Lj. (ur.). *Profesionalni razvoj učenika u školi*. Požega: ITD Gaudeamus d.o.o., 28-34.
79. Maslowski, R.. (2005). A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, 44 (1), 6-35.
80. McCarley, T.A., Peters, M.L. i Decman, J.M. (2014). Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 322-342.
81. McLaren, P.. (1988). Broken dreams, false promises & decline of public schooling. *Journal of education*, 170 (1), 41-65.
82. Mellor, S. i Elliot, M. (1996). School ethos and citizenship. *Australian Council for Educational Research*. Available online at: [http://works.bepress.com/suzanne\\_mellor/57/](http://works.bepress.com/suzanne_mellor/57/)
83. Mintz, J. (2005). *Democratic school governance*. Pretraženo 10. lipnja 2016. na: <http://www.educationrevolution.org/blog/democratic-school-governance>.
84. MnCube, V., Davies, L. i Naidoo, R. (2015). Democratic School Governance, Leadership and Management: A Case Study of Two Schools in South Africa. *International Perspectives on Education and Society*, Volume 26, 189-213.
85. Møller, J. (2006). Democratic Schooling in Norway: Implications for Leadership in Practice. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 53-69.
86. Moos, L. (2011). Educating School Leaders for Democracy. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 4 (4), 353-357.
87. Moos, L. i Huber, S. (2007). School Leadership, School Effectiveness and School Improvement: Democratic and Integrative Leadership. U: Townsend, T. (ed.). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*.
88. Neil, A.S. (1999). *Škola Summerhill: novi pogled na djetinjstvo*. Zagreb: Sara 93.
89. Normore, A. H. i Jean-Marie, G. (2008). Female secondary school leaders: at the helm of social justice, democratic schooling and equity. *Leadership & Organization Development Journal*, 29 (2), 182-205.
90. OECD (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices* (Volume IV)..
91. Ouchi, W. (1981). *Theory Z*. Reading, MA: Addison-Wesley.
92. Parham, L.C. (1944). Democratic School Administration. *The Social Studies*, 35 (6), 252-255.
93. Pažur, M. (2016). *Rekonstrukcija građanskog odgoja I obrazovanja: koncept, teorije i prakse*. Zagreb: Mreža mladih Hrvatske.

94. Pažur, M. (2017). Pregled razvoja građanskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj od 1999. do danas, *Školski vjesnik*, 66 (4), 605-618.
95. Peko, A., Mlinarević V. i Gajger V. (2009). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgojne znanosti*, 11 (2): 67 – 84.
96. Peterson, K.D. (2002). *Positive or Negative*. JSD Summer 2002. National Staff Development Council. Dostupno na: [http://www.naehcy.org/conf/dl/2007/pete\\_culture.pdf](http://www.naehcy.org/conf/dl/2007/pete_culture.pdf). (Pregledano 10. srpanj 2016.)
97. Pivac, J. (2009). *Izazovi škola*. Zagreb: Školska knjiga d.d. Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
98. Pol, M., Hlouskova, L., Novotny, P., Zounek, E.. (2005). School culture as an Object of Research. *New Educational Review*, 5 (1), 147-165.
99. Pont, B.; Nusche, D. i Moorman, H. (2008): *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD.
100. Prosser, J. (1999). *School Culture*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
101. Quinn, S. i Owen, S. (2016). Digging deeper: Understanding the power of ‘student voice’. *Australian Journal of Education*, 1-13.
102. Reitzug, U.C. i O’Hair, M. J. (2002). Tensions and Struggles in moving Toward a Democratic School Community, U: Furman, G. (ur.) (2002). *School as community: From Promise to Practice*. New York: State of New York, 119 – 141.
103. Rice, E.M. i Schneider, G.T. (1994). A Decade of Teacher Empowerment: An Empirical Analysis of Teacher Involvement in Decision Making, 1980-1991. *Journal of Educational Administration*, 32 (1), 43-58.
104. Riley, K. (2003). ‘Democratic Leadership’ – A Contradiction in Terms?. *Leadership and Policy in School*, 2 (2), 125-139.
105. Rusch, E.A. (1994). *Gaining Voice: Democratic Praxis in Restructured Schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 4-8, 1994).
106. Rusch, E.A. (1995). *Leadership in Evolving Democratic School Communities*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, April 18-22, 1995).
107. Rusch, E.A. I Perry, E.A. (1993). *Resistance to Change: Fact or Stereotype*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Atlanta, April, 12-16, 1993).
108. Sammons, P., Hillman, J. i Mortimore, P. (1995). Key Characteristics of Effective Schools: a Review of School Effectiveness Research. *Report by the Institute of Education*, University of London, for the Office for Standards in Education.
109. Saphier, J. i King, M. (1985). Good Seeds Grown in Strong Cultures. Pregledano 19. travnja 2018. on-line na: [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198503\\_saphier.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198503_saphier.pdf).

110. Schein, E.H. (1992). *Organizational Culture and Leadership* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
111. Schein, E.H. (2000). *Sense and nonsense about culture and climate*. Ashanansy Thousand Oaks, CA: Sage. 2<sup>nd</sup> ed.
112. Schein, E.H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
113. Schneider, B. (ur.). (1990). *Organizational Climate and Culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
114. Schoen, L.T. i Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity, *School Effectiveness and School Improvement*, 19 (2), 129-153.
115. Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. i Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. SpringerOpen
116. Şişman, M. (2013). Leadership in the Formation and Change of School Culture. U: S.S.Ereçtin i S.Banerjee (Ur.) *Chaos, Complexity and Leadership 2013, Springer Proceedings in Complexity* (str. 93-109). Cham: Springer International Publishing Switzerland 2015.
117. Smylie, M.A., Lazarus, V. i Brownlee-Conyers, J. (1996). Instructional Outcomes of School-Based Participative Decision Making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18 (3), 181-198.
118. Spajić-Vrkaš, V. (2008). Pedagoški zanemaren div: Kultura odgojno-obrazovne ustanove kao čimbenik i mjerilo njezine učinkovitosti. U: *Mirisi djetinjstva: Konceptije, pristupi i programi predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj*. Makarska: Dječji vrtić 'Biokovsko zvonce', str. 44-54.
119. Spajić-Vrkaš, V. (2016). Stavovi učenika i nastavnika o školskoj kulturi kao kontekstu provedbe i rezultatima provedbe građanskog odgoja i obrazovanja: kvantitativna analiza. U: Pažur, M. (ur.) (2016). *Rekonstrukcija građanskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj: koncept, institucije i prakse*. Zagreb: Mreža mladih Hrvatske, str. 77-123.
120. Spajić-Vrkaš, V. (Suradnici: Čehulić, M., Elezović, I., Pažur, M., Rukavina, I., Vahtar, D.) (2016). *(Ne)moć građanskog odgoja i obrazovanja: objedinjeni izvještaj o učincima eksperimentalne provedbe kurikulumu građanskog odgoja i obrazovanja u 12 osnovnih i srednjih škola (2012./2013.)*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. ([https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2016/06/GOO\\_e\\_publikacija.pdf](https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2016/06/GOO_e_publikacija.pdf))
121. Spajić-Vrkaš, V. (u suradnji s M. Rajković i I. Rukavinom) (2014). *Eksperimentalna provedba kurikulumu građanskog odgoja i obrazovanja: Istraživački izvještaj*. Zagreb: Mreža mladih Hrvatske.

122. Staessens. K. (1991). *The professional culture of innovating Primary Schools: nine case-studies*. (Paper presented at the annual AERA-meeting, Chicago.)
123. Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: vlastita naklada.
124. Staničić, S. (2017). Školski ravnatelj u Hrvatskoj: razvoj, stanje i budućnost. U: Turk, M. (ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga: zbornik u čast Stjepana Satničića*, 78-93.
125. Stein, L. (2015). Schools Needs Leaders - Not Managers: It's Time for a Paradigm Shift. *Journal of Leadership Education*, 15 (2), 21-30.
126. Stoll, L. (1998). *School culture*. School Improvement Network's Bulletin, No. 9, 9-14.
127. Stoll, L. (1999). School Culture: Black Hole or Fertile Garden for School Improvement?. U: Prosser, J. (1999). *School Culture*. London: Paul Chapan Publishing Ltd.
128. Stoll, L. i Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
129. Ujedinjeni narodi. (2004). *Svjetski program za ljudska prava* /on line/. Posjećeno 4. veljače 2017.
130. Straub, D., Loch, K.D., Evaristo, J.R., Karahanna, E. i Srite, M. (2002). Toward a Theory-Based Measurement of Culture. *Journal of Global Information Management*, 10(1), 13-23.
131. Stylianou, V. i Savva, A. (2016). Investigating the Knowledge Management Culture. *Universal Journal of Educational Research*, 4(7), 1515-1521.
132. UNESCO (2016). *Leading better learning: School leadership and quality in the Education 2030 agenda: Regional reviews of policies and practices*. Pregledano 12.6.2017. on-line na: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/leadership-report.pdf>.
133. Turner, A. (2017). How Does Intrinsic and Extrinsic Motivation Drive Performance Culture in Organizations?. *Cogent Education*, 4(1)
134. Van Houtte, M. (2005). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research, *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (1), 71-89.
135. Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T.M., Santinello, M. (2005). Democratic School Climate and Sense of Community in School: A Multilevel Analysis. *American Journal in Community Psychology*, 36 (3), 327-341.
136. Vijeće Ministra Vijeća Europe. (2010). *Povelja Vijeća Europe o odgoju i obrazovanju za demokratsko građanstvo te odgoju i obrazovanju za ljudska prava* /on line/. Posjećeno 4. veljače 2017. na: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680487821>.

137. Vlada RH. (2009). Odluka o Općoj deklaraciji o ljudskim pravima. Pregledano 19.4.2018. on-line na: [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/2009\\_11\\_12\\_143.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/2009_11_12_143.html).
138. Vujičić, L. (2007). Kultura odgojno-obrazovne ustanove I stručno usavršavanje učitelja. *Migistra Iadertina*, 2 (1), 91-106.
139. Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb: Sveučilište u Rijeci.
140. Williams, K. (1989). The case for democratic management in schools. *Irish Educational Studies*, 8 (2), 73-86.
141. Williams, L., Cate, J. i O`Hair, M.J. (2009). The Boundary-spanning Role of Democratic Learning Communities. *Educational Management Administration & Leadership*, 37 (4), 452-472.
142. Woods, P. A. (2005). *Democratic Leadership in Education*. London: Paul Chapman Publishing.
143. Woods, P.A. (2004). Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 7 (1), 3-26.
144. Woods, P.A. (2007). A democracy of all learners: ethical rationality and the affective roots of democratic leadership. *School Leadership and Management*, 26 (4), 321-337.
145. Woods, P.A. i Gronn, P. (2009). Nurturing Democracy: The Contribution of Distributed Leadership to a Democratic Organizational Landscape. *Educational Management Administration & Leadership*, 37 (4), 430-451.
146. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 07/17) /on line/. Posjećeno 4.veljače 2017. na: <http://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>

## Popis tablica

- Tablica 1 Razlike između školske kulture i školske klime, str. 17
- Tablica 2 Dokumenti koji potiču demokratizaciju škola, str. 29
- Tablica 3 Poželjna distribucija učenika u gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji prema kriteriju gradsko-prigradsko i kriteriju veličine škola, str. 82
- Tablica 4 Obilježja ispitanih škola u odnosu na nezavisne varijable, str. 87
- Tablica 5 Obilježja škola i način prikupljanja podataka, str. 90
- Tablica 6 Školska kultura: faktorska analiza nakon izbačenih čestica, str. 94-95
- Tablica 7 Školska kultura: faktorska analiza za obilježja demokratske školske kulture i obilježja autoritarne školske kulture, str. 98
- Tablica 8 Školska kultura: korelacija između faktora demokratske i autoritarne školske kulture, str. 98
- Tablica 9 Teorijske čestice demokratskog školskog vođenja, str. 101-102
- Tablica 10 Rezultati deskriptivne statistike pilot istraživanja (M, SD), str. 104-105
- Tablica 11 Rezultati faktorske analize pilot istraživanja, str. 106-107
- Tablica 12 Varijanca efekta dobivenih faktora pilot istraživanjem, str. 108
- Tablica 13 Povezanost dobivenih faktora pilot istraživanjem, str. 108
- Tablica 14 Korelacija među faktorima u obliku soluciji faktorske analize, str. 110
- Tablica 15 Postotak objašnjenja varijance prije rotacije, str. 111
- Tablica 16 Saturacije čestica po faktorima bez rotacije, str. 111-112
- Tablica 17 T-test onih koji smatraju i onih koji ne smatraju da je njihovo vođenje demokratsko, str. 113
- Tablica 18 Korištene statističke analize obrade podataka, str. 113-114
- Tablica 19 Procjena ispitanika o prisustvu ispitanih obilježja demokratskog školskog vođenja (% , M, SD), str. 117-119
- Tablica 20 Vođenje \_ rezultati testova deskriptivne statistike : urbano/prigradsko, str. 122
- Tablica 21 Vođenje \_ t-test : urbano/prigradsko, str. 122
- Tablica 22 Vođenje \_ ANOVA: veličina škole, str. 124
- Tablica 23 Vođenje \_ Post hoc test : veličina škole, str. 125
- Tablica 24 Rezultati testova deskriptivne statistike \_ vođenje: veličina škole, str. 125



- Tablica 25 Vođenje \_ ANOVA : radno iskustvo učitelja, str. 126
- Tablica 26 Vođenje \_ Post hoc test : radno iskustvo učitelja, str. 127
- Tablica 27 Vođenje \_ rezultati testova deskriptivne statistike : radno iskustvo učitelja, str. 127
- Tablica 28 Vođenje \_ ANOVA : duljina obavljanja dužnosti aktualnog ravnatelja, str. 129
- Tablica 29 Vođenje \_ Post hoc test : duljina obavljanja dužnosti aktualnog ravnatelja, str. 130
- Tablica 30 Vođenje \_ rezultati testova deskriptivne statistike: duljina obavljanja dužnosti aktualnog ravnatelja, str. 130
- Tablica 31 Rezultati testova deskriptivne statistike po tvrdnjama za školsku kulturu (% , M, SD), str. 132-134
- Tablica 32 Razlike u percepciji učitelja o obilježjima školske kulture (2015. godina i 2019. godina), str. 137-138
- Tablica 33 Školska kultura \_ rezultati testova deskriptivne statistike : urbano/prigradsko, str. 139
- Tablica 34 Školska kultura \_ t-test : urbano/prigradsko, str. 139
- Tablica 35 Školska kultura \_ ANOVA : veličina škole, str. 141
- Tablica 36 Školska kultura \_ post hoc : veličina škole, str. 142
- Tablica 37 Školska kultura \_ rezultati testova deskriptivne statistike : veličina škole, str. 142
- Tablica 38 Školska kultura \_ ANOVA : radno iskustvo učitelja, str. 144
- Tablica 39 Školska kultura \_ rezultati testova deskriptivne statistike : radno iskustvo učitelja, str. 145
- Tablica 40 Školska kultura \_ ANOVA : duljina obavljanja dužnosti aktualnog ravnatelja, str. 146
- Tablica 41 Školska kultura \_ rezultati testova deskriptivne statistike : radno iskustvo ravnatelja, str. 147
- Tablica 42 Korelacija: demokratsko školsko vođenje i školska kultura, str. 149
- Tablica 43 Veličina efekta modela demokratskog školskog vođenja i demokratske školske kulture, str. 150

Tablica 44 Model demokratskog školskog vođenja i demokratske školske kulture: korelacije, str. 151

Tablica 45 Veličina efekta modela demokratskog školskog vođenja i autoritarne školske kulture, str. 152

Tablica 46 Korelacije u odnosu na duljinu obavljanja dužnosti aktualnog ravnatelja, str. 153

Tablica 47 Preporuke proizašle iz istraživanja, str. 167-170

### **Popis grafikona**

Graf 1 Distribucija broja učenika po školama u gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji, str. 82

Graf 2 Struktura ispitanika prema spolu, str. 83

Graf 3 Struktura ispitanika prema lokaciji škole u odnosu na kriterij urbano/prigradsko, str. 84

Graf 4 Struktura ispitanika prema veličini škole, str. 84

Graf 5 Struktura ispitanika prema kriteriju duljinu obavljanja dužnosti aktualnog ravnatelja, str. 85

Graf 6 Struktura ispitanika prema radnom iskustvu rada u školi, str. 86

Graf 7 Struktura ispitanika prema profesiji, str. 86

Graf 8 Školska kultura: demokratska školska kultura, distribucija odgovora, str. 99

Graf 9 Školska kultura: autoritarna školska kultura, distribucija odgovora, str. 99

Graf 10 Histogram prisustva obilježja demokratskog školskog vođenja, str. 116

Graf 11 Dijagram raspršenja demokratskog školskog vođenja i obilježja demokratske školske kulture, str. 149

Graf 12 Dijagram raspršenja demokratskog školskog vođenja i obilježja autoritarne školske kulture, str. 150

## **Popis slika**

Slika 1 Dimenzije školske kulture, str. 14

Slika 2 Elementi školskog vođenja, str. 47

Slika 3 Elementi demokratskog školskog vođenja, str. 56

Slika 4 Geografska rasprostranjenost škola uključenih u istraživanje, str. 88

Slika 5 Uvodni tekst na upitnicima, str. 89

## Privitci

### Privitak 1 Informirani pristanak za škole

Naziv istraživanja: Povezanost demokratskoga školskog vođenja i demokratske školske kulture u percepciji učitelja osnovnih škola  
Istraživačica: Monika Pažur  
Kontakt: [monika.pazur@ufzg.hr](mailto:monika.pazur@ufzg.hr)

U Zagrebu, 2019.

#### Informirani pristanak za sudjelovanje škole u istraživanju

#### „Povezanost demokratskoga školskog vođenja i demokratske škole kulture u percepciji učitelja osnovnih škola“

Poštovani/a,

u tijeku je provedba istraživanja *Povezanost demokratskog školskog vođenja i demokratske škole kulture u percepciji učitelja osnovnih škola*. Istraživanje se provodi u svrhu izrade doktorske disertacije. Cilj istraživanja je utvrditi povezanost između demokratskog školskog vođenja i demokratske školske kulture u percepciji učitelja osnovnih škola. Svrha istraživanja je utvrditi je li i u kojoj mjeri procjena učitelja osnovnih škola o stupnju razvijenosti odabranih obilježja demokratskog školskog vođenja povezana s njihovom procjenom stupnja razvijenosti odabranih obilježja demokratske školske kulture.

Istraživanje će se provesti anketiranjem učitelja osnovnih škola. Očekivano trajanje ispunjavanja upitnika je 20 minuta. Sudjelovanje je dobrovoljno i anonimno, te u svakom trenutku ispitanik je slobodan ne odgovoriti na postavljeno pitanje ili prekinuti ispunjavanje upitnika.

Prikupljeni podaci će biti povjerljivi i čuvani na mjestu dostupnom samo istraživačici i užem istraživačkom timu. Rezultati će biti prikazani zborno.

U istraživanju ne postoji izravan rizik za ispitanika niti školu, a potencijalna dobit od ovog istraživanja u tome što promišljanjem o ovim temama, škola može krenuti i/ili ubrzati svoj proces demokratizacije.

Za sve dodatne informacije slobodno mi se javite putem adrese elektroničke pošte: [monika.pazur@ufzg.hr](mailto:monika.pazur@ufzg.hr)

Hvala Vam unaprijed na suradnji,

Monika Pažur, istraživačica

#### Izjava ravnatelj/ice škole:

Pristajem da učitelji škole sudjeluju u istraživanju *Povezanost demokratskog školskog vođenja i demokratske škole kulture u percepciji učitelja osnovnih škola* pod pretpostavkom da bude provedeno na način prethodno opisan u tekstu. Imao/la sam priliku postaviti pitanja vezana uz navedene informacije i jasno mi je da osobni podaci učitelja neće biti navedeni u rezultatima istraživanja.

Datum: \_\_\_\_\_

Naziv škole: \_\_\_\_\_

Ime i prezime ravnatelj/ice: \_\_\_\_\_

Potpis \_\_\_\_\_

**Privitak 2 Instrument za ispitivanje demokratskoga školskog vođenja (pilot istraživanje)**

	<b>U kojoj se mjeri sljedeće tvrdnje odnose na ravnatelja Vaše škole:</b>  (U svakom redu zaokružite samo jedan broj!)	<b>nimalo</b>	<b>malo</b>	<b>osrednje</b>	<b>mного</b>	<b>vrlo mnogo</b>
1.	Ravnatelj omogućava <b>učiteljima</b> preuzimanje inicijative u procesima vođenja (predlaganje novih ideja, promicanje inovacija i promjena).	1	2	3	4	5
2.	Ravnatelj omogućava <b>učenicima</b> preuzimanje inicijative u procesima vođenja (predlaganje novih ideja, promicanje inovacija i promjena).	1	2	3	4	5
3.	Ravnatelj je spreman preuzeti odgovornost za odluku donesenu na temelju inicijative <b>učitelja</b> .	1	2	3	4	5
4.	Ravnatelj je spreman preuzeti odgovornost za odluku donesenu na temelju inicijative <b>učenika</b> .	1	2	3	4	5
5.	Ravnatelj raspravlja s <b>učiteljima</b> o uspješnosti primjene novih znanja i vještina stečenih na stručnim usavršavanjima.	1	2	3	4	5
6.	Ravnatelj uključuje u dnevni red sjednica raspravu o postignućima učitelja.	1	2	3	4	5
7.	Ravnatelj pomaže učiteljima da pronađu svoju „profesionalnu strast“ i prakticiraju ono u čemu su dobri u svom radu u školi.	1	2	3	4	5
8.	Ravnatelj postupa ravnopravno prema svima.	1	2	3	4	5
9.	Ravnatelj razvija atmosferu u kojoj ljudi iznose svoje stavove i mišljenje bez straha od posljedica.	1	2	3	4	5
10.	Ravnatelj jasno predstavlja i pojašnjava situacije u kojima se škola nalazi.	1	2	3	4	5
11.	Ravnatelj komunicira s donosiocima odluka i zalaže se za pokretanje pozitivnih promjena u školi.	1	2	3	4	5
12.	Ravnatelj uključuje sve članove školske organizacije (stručne suradnike, učitelje, učenike, roditelje, administrativno i tehničko osoblje) u procese donošenja odluka koje se odnose na djelokrug djelovanja tih osoba.	1	2	3	4	5
13.	Ravnatelj škole stvara timove koji preuzimaju odgovornost za određene procese u školi (npr. tim za samovrednovanje, tim za razvoj školskog kurikulumu, tim za građanski odgoj i obrazovanje, projektni timovi).	1	2	3	4	5
15.	Ravnatelj potiče učenike na davanje mišljenja i povratnih informacija o pitanjima kurikulumu.	1	2	3	4	5
16.	Ravnatelj izravno i neizravno uključuje učenike u ocjenjivanje uspješnosti njihovog rada.	1	2	3	4	5
17.	U slučaju sukoba, ravnatelj osigurava dijalog sa svim sudionicima uključenima u sukob.	1	2	3	4	5
18.	Ravnatelj omogućava svima, a ne samo nekim članovima školske organizacije da ostvaruju svoje pravo na slobodu izražavanja.	1	2	3	4	5
19.	Ravnatelj osigurava dostupnost i protok svih relevantnih informacija unutar škole.	1	2	3	4	5

20.	Ravnatelj njeguje timski rad.	1	2	3	4	5
21.	Prilikom donošenja odluka ravnatelj uvažava potrebe učenika.	1	2	3	4	5
22.	Svi članovi školske organizacije slobodno se obraćaju ravnatelju kada trebaju njegovu pomoć.	1	2	3	4	5
23.	Ravnatelj prihvaća inicijative (ideje, prijedloge, inovacije) koje su predložili <b>učitelji.</b>	1	2	3	4	5
24.	Ravnatelj prihvaća inicijative (ideje, prijedloge, inovacije) koje su predložili <b>roditelji.</b>	1	2	3	4	5
25.	Ravnatelj prihvaća prijedloge Vijeća učenika za pozitivne promjene u školi.	1	2	3	4	5
26.	Nakon uspješno obavljenih zadataka, ravnatelj prepoznaje i nagrađuje najzaslužnije pojedince.	1	2	3	4	5
27.	Prilikom podjele školskih zadataka ravnatelj daje priliku svakome da se u njih uključi.	1	2	3	4	5
28.	Ravnatelj vodi računa o znanjima i vještinama djelatnika, pa važnije zadatke i zaduženja (npr. vođenje projekata, vođenje izvannastavnih aktivnosti) dodjeljuje isključivo s obzirom na njih.	1	2	3	4	5
29.	Ravnatelj ističe uspjehe učitelja.	1	2	3	4	5
30.	Prilikom donošenja odluka ravnatelj sa svima uključenima razmatra relevantne činjenice potrebne da bi se donijela odluka.	1	2	3	4	5
31.	Prema potrebi ravnatelj saziva i održava izvanredne sastanke svih zaposlenika škole i učenika na kojima se raspravlja o važnim pitanjima za školu.	1	2	3	4	5
32.	Ravnatelj u pravilu uključuje sve dionike (učitelje, učenike, stručne suradnike, administrativno i tehničko osoblje) u oblikovanje prijedloga o kojima glasuje školski odbor.	1	2	3	4	5
33.	U situacijama u kojima je to moguće ravnatelj prilikom donošenja odluka vrednuje glas učenika jednako kao i glas odraslih.	1	2	3	4	5
34.	Ravnatelj uvažava mišljenje Vijeća roditelja o prijedlozima odluka pripremljenih za glasovanje Školskom odboru.	1	2	3	4	5
35.	Ravnatelj nastoji da se važne odluke za školu donose na temelju konsenzusa.	1	2	3	4	5
36.	Ravnatelj stvara atmosferu međusobnoga poštivanja i suradnje.	1	2	3	4	5

**Privitak 3 Instrument za ispitivanje obilježja demokratskog školskog vođenja  
(glavno istraživanje)**

	<b>U kojoj se mjeri sljedeće tvrdnje odnose na ravnatelja Vaše škole:</b>  (U svakom redu zaokružite <u>samo jedan broj!</u> )	<b>nimalo</b>	<b>malo</b>	<b>osrednje</b>	<b>mного</b>	<b>vrlo mnogo</b>
1.	Ravnatelj postupa ravnopravno prema svima.	1	2	3	4	5
2.	Ravnatelj jasno predstavlja i pojašnjava situacije u kojima se škola nalazi.	1	2	3	4	5
3.	Ravnatelj uključuje u dnevni red sjednica raspravu o postignućima učenika.	1	2	3	4	5
4.	Ravnatelj pomaže učiteljima da pronađu svoju „profesionalnu strast“ i prakticiraju ono u čemu su dobri u svom radu u školi.	1	2	3	4	5
5.	Ravnatelj je spreman preuzeti odgovornost za odluku donesenu na temelju inicijative <b>učenika</b> .	1	2	3	4	5
6.	Ravnatelj razvija atmosferu u kojoj ljudi iznose svoje stavove i mišljenje bez straha od posljedica.	1	2	3	4	5
7.	Ravnatelj raspravlja s <b>učiteljima</b> o uspješnosti primjene novih znanja i vještina stečenih na stručnim usavršavanjima.	1	2	3	4	5
8.	Ravnatelj komunicira s donosiocima odluka i zalaže se za pokretanje pozitivnih promjena u školi.	1	2	3	4	5
9.	Ravnatelj uključuje sve članove školske organizacije (stručne suradnike, učitelje, učenike, roditelje, administrativno i tehničko osoblje) u procese donošenja odluka koje se odnose na djelokrug djelovanja tih osoba.	1	2	3	4	5
10.	Ravnatelj škole stvara timove koji preuzimaju odgovornost za određene procese u školi (npr. tim za samovrednovanje, tim za razvoj školskog kurikulumu, tim za građanski odgoj i obrazovanje, projektni timovi).	1	2	3	4	5
11.	Ravnatelj potiče učenike na davanje mišljenja i povratnih informacija o pitanjima kurikulumu.	1	2	3	4	5
12.	Ravnatelj izravno i neizravno uključuje učenike u ocjenjivanje uspješnosti njihovog rada.	1	2	3	4	5
13.	U slučaju sukoba, ravnatelj osigurava dijalog sa svim sudionicima uključenima u sukob.	1	2	3	4	5
14.	Ravnatelj omogućava svima, a ne samo nekim članovima školske organizacije da ostvaruju svoje pravo na slobodu izražavanja.	1	2	3	4	5
15.	Ravnatelj osigurava dostupnost i protok svih relevantnih informacija unutar škole.	1	2	3	4	5
16.	Ravnatelj njeguje timski rad.	1	2	3	4	5
17.	Prilikom donošenja odluka ravnatelj uvažava potrebe učenika.	1	2	3	4	5
18.	Svi članovi školske organizacije slobodno se obraćaju ravnatelju kada trebaju njegovu pomoć.	1	2	3	4	5

19.	Ravnatelj prihvaća inicijative (ideje, prijedloge, inovacije) koje su predložili <b>učitelji</b> .	1	2	3	4	5
20.	Ravnatelj prihvaća inicijative (ideje, prijedloge, inovacije) koje su predložili <b>roditelji</b> .	1	2	3	4	5
21.	Ravnatelj prihvaća prijedloge Vijeća učenika za pozitivne promjene u školi.	1	2	3	4	5
22.	Nakon uspješno obavljenih zadataka, ravnatelj prepoznaje i nagrađuje najzaslužnije pojedince.	1	2	3	4	5
23.	Prilikom podjele školskih zadataka ravnatelj daje priliku svakome da se u njih uključi.	1	2	3	4	5
24.	Ravnatelj vodi računa o znanjima i vještinama djelatnika, pa važnije zadatke i zaduženja (npr. vođenje projekata, vođenje izvannastavnih aktivnosti) dodjeljuje isključivo s obzirom na njih.	1	2	3	4	5
25.	Ravnatelj ističe uspjehe učitelja.	1	2	3	4	5
26.	Prilikom donošenja odluka ravnatelj sa svima uključenima razmatra relevantne činjenice potrebne da bi se donijela odluka.	1	2	3	4	5
27.	Prema potrebi ravnatelj saziva i održava izvanredne sastanke svih zaposlenika škole i učenika na kojima se raspravlja o važnim pitanjima za školu.	1	2	3	4	5
28.	Ravnatelj u pravilu uključuje sve dionike (učitelje, učenike, stručne suradnike, administrativno i tehničko osoblje) u oblikovanje prijedloga o kojima glasuje školski odbor.	1	2	3	4	5
29.	U situacijama u kojima je to moguće ravnatelj prilikom donošenja odluka vrednuje glas učenika jednako kao i glas odraslih.	1	2	3	4	5
30.	Ravnatelj uvažava mišljenje Vijeća roditelja o prijedlozima odluka pripremljenih za glasovanje Školskom odboru.	1	2	3	4	5
31.	Ravnatelj nastoji da se važne odluke za školu donose na temelju konsenzusa.	1	2	3	4	5
32.	Ravnatelj stvara atmosferu međusobnoga poštivanja i suradnje.	1	2	3	4	5



**Privitak 4 Instrument za ispitivanje obilježja demokratske školske kulture (glavno istraživanje)**

	<b>U kojoj mjeri se slažeš sa svakom od sljedećih tvrdnji:</b>  (U <u>svakom redu</u> zaokruži <u>samo jedan broj</u> !)	<b>nimalo se ne slažem</b>	<b>ne slažem se</b>	<b>niti se slažem niti ne</b>	<b>slažem se</b>	<b>u potpunosti se slažem</b>
1	U mojoj školi prevladava osjećaj zajedništva.	1	2	3	4	5
2	Učitelji u mojoj školi naglašavaju pozitivne, a ne negativne strane učenika.	1	2	3	4	5
3	Učenici u mojoj školi poštuju svoje učitelje.	1	2	3	4	5
4	Učitelji u mojoj školi paze da ne povrijede dostojanstvo učenika.	1	2	3	4	5
5	Učenici imaju snažan osjećaj pripadnosti školi.	1	2	3	4	5
6	Moja škola njeguje tradiciju svoga kraja.	1	2	3	4	5
7	U mojoj se školi njeguje osjećaj nacionalne pripadnosti.	1	2	3	4	5
8	U mojoj se školi od učenika traži da znaju osnovna pravila rada škole i da se ponašaju u skladu s tim pravilima.	1	2	3	4	5
9	U mojoj se školi obilježavaju važni datumi vjerskih i etničkih manjina.	1	2	3	4	5
10	U mojoj školi učitelji traže od učenika da kritički propituju ono što uče.	1	2	3	4	5
11	U mojoj školi učenici samostalno određuju pravila ponašanja, ali i sankcije.	1	2	3	4	5
12	Učenici u mojoj školi imaju osjećaj da je njihov glas važan kod donošenja odluka.	1	2	3	4	5
13	O izboru članova Vijeća učenika u mojoj školi odlučuju sami učenici.	1	2	3	4	5
14	Učenici u mojoj školi ne shvaćaju ozbiljno izbore za predstavnike u Vijeće učenika jer se Vijeće bavi nevažnim stvarima.	1	2	3	4	5
15	Učenici koji prave probleme u mojoj školi najčešće se šalju na razgovor stručnim suradnicima.	1	2	3	4	5
16	U mojoj se školi u svim aktivnostima osjeća važnost vjere.	1	2	3	4	5
17	U mojoj se školi roditelji pozivaju samo kad se pojave problemi.	1	2	3	4	5
18	Školske aktivnosti odražavaju etničku, vjersku i jezičnu raznolikost lokalne sredine.	1	2	3	4	5
19	Kad imaju osobnih problema, učenici sami traže pomoć stručnih suradnika.	1	2	3	4	5
20	U mojoj se školi za neuspjeh učenika okrivljuje prvenstveno sam/a učenik/ca.	1	2	3	4	5
21	Učenici s teškoćama u učenju u mojoj školi uvijek mogu računati na pomoć.	1	2	3	4	5
22	U mojoj se školi od učenika više traži da poznaju svoje odgovornosti nego svoja prava.	1	2	3	4	5
23	Ravnatelj/ica moje škole otvoren/a je i lako dostupan/na učenicima.	1	2	3	4	5

24	Učitelji u mojoj školi potiču učenike da imaju svoje mišljenje ili stav o svakoj temi.	1	2	3	4	5
25	U mojoj se školi od učenika najviše traži da budu pristojni i poslušni.	1	2	3	4	5
26	Kad se pojavi problem, u mojoj se školi ne traži rješenje, nego krivac.	1	2	3	4	5
27	Moja škola pridaje veliku pozornost ekološkom osvještavanju učenika.	1	2	3	4	5
28	U mojoj se školi promiče kultura dijaloga i nenasilja među učenicima.	1	2	3	4	5
29	U mojoj se školi stječe dojam da je o nekim temama najbolje šutjeti.	1	2	3	4	5
30	U mojoj se školi učenici mogu slobodno suprotstaviti učiteljima kad imaju drugačije mišljenje.	1	2	3	4	5
31	U mojoj se školi stječe dojam da odrasli uvijek imaju zadnju riječ.	1	2	3	4	5
32	U mojoj školi učenici imaju često priliku razgovarati s različitim predstavnicima lokalne zajednice.	1	2	3	4	5

## Privitak 5 Dodatne tablice iz analize rezultata

Tablica A Vođenje \_ Homogenost varijanci : veličina škole

<b>Test homogenosti varijanci</b>			
DŠV			
Levene	df1	df2	Sig.
1,428	2	533	<b>,241</b>

Tablica B Vođenje \_ Homogenost varijanci : radno iskustvo učitelja

<b>Test homogenosti varijanci</b>			
DŠV			
Levene	df1	df2	Sig.
1,625	4	531	<b>,166</b>

Tablica C Vođenje \_ homogenost varijanci : duljina obavljanja dužnosti aktualnog ravnatelja

<b>Test homogenosti varijanci</b>			
DŠV			
Levene	df1	df2	Sig.
15,865	2	533	<b>,000</b>

Tablica D Školska kultura: faktorska analiza sa svim česticama

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
Školske aktivnosti odražavaju etničku, vjersku i jezičnu raznolikost lokalne sredine.	,770		,170			,131	,157
U mojoj se školi njeguje osjećaj nacionalne pripadnosti.	,697	,269	,237				- ,117
Moja škola njeguje tradiciju svoga kraja.	,658	,271	,239			- ,127	- ,141
U mojoj se školi obilježavaju važni datumi vjerskih i etničkih manjina.	,642	,141			,176	,123	,142
U mojoj se školi u svim aktivnostima osjeća važnost vjere.	,624		- ,143	- ,238	,130	,289	
U mojoj školi učitelji traže od učenika da kritički propituju ono što uče.	,448	,328	,276		,416		,186
Učenici u mojoj školi poštuju svoje učitelje.		,726	,127	- ,108			,212
Učitelji u mojoj školi naglašavaju pozitivne, a ne negativne strane učenika.	,127	,708		,168	,184	,172	,118
Učitelji u mojoj školi paze da ne povrijede dostojanstvo učenika.	,186	,657			,300		- ,215
U mojoj školi prevladava osjećaj zadovoljstva.	,162	,630	,363			,189	
Učenici imaju snažan osjećaj pripadnosti školi.	,328	,601	,244				
U mojoj se školi promiče kultura dijaloga i nenasilja među učenicima.	,271	,187	,667		,202	,156	
U mojoj se školi od učenika traži da znaju osnovna pravila rada škole i da se ponašaju u skladu s tim pravilima.	,270	,335	,666	- ,123			
REKOD: U mojoj se školi stječe dojam da je o nekim temama najbolje šutjeti.		,230	,532	,448		,181	
REKOD: Učenici u mojoj školi ne shvaćaju ozbiljno izbore za predstavnike u Vijeće učenika jer se Vijeće bavi nevažnim stvarima.			,513	,402			,174
Moja škola pridaje veliku pozornost ekološkom osvještavanju učenika.	,396		,513		,205	,129	,216
Učenici s teškoćama u učenju u mojoj školi uvijek mogu računati na pomoć.	,250	,248	,434	,128	,223	,242	- ,214
Ravnatelj/ica moje škole otvoren/a je i lako dostupan/na učenicima.	,259	,219	,377	,173	,264	,219	- ,262

REKOD: U mojoj se školi stječe dojam da odrasli uvijek imaju zadnju riječ.				,667	,339		
REKOD: U mojoj se školi od učenika više traži da poznaju svoje odgovornosti nego svoja prava.		-,119		,664			
REKOD: U mojoj se školi od učenika najviše traži da budu pristojni i poslušni.	-,200		-,222	,630		,139	,109
REKOD: U mojoj se školi za neuspjeh učenika okrivljuje prvenstveno sam/a učenik/ca.				,588	,123	-,428	
REKOD: U mojoj se školi roditelji pozivaju samo kad se pojave problemi.		,161	,218	,575	-,173	-,101	,114
REKOD: Kad se pojavi problem, u mojoj se školi ne traži rješenje, nego krivac.	-,103	,155	,425	,530		,103	
U mojoj se školi učenici mogu slobodno suprotstaviti učiteljima kad imaju drugačije mišljenje.	,108	,122			,671	,225	
O izboru članova Vijeća učenika u mojoj školi odlučuju sami učenici.			,329		,574	-,102	
Učenici u mojoj školi imaju osjećaj da je njihov glas važan kod donošenja odluku.	,362	,333	,242		,421	,155	,404
Učitelji u mojoj školi potiču učenike da imaju svoje mišljenje ili stav o svakoj temi.	,387	,281	,309		,417		,139
Kad imaju osobnih problema, učenici sami traže pomoć stručnih suradnika.	,156	,103	,164		,161	,710	
U mojoj školi učenici imaju često priliku razgovarati s različitim predstavnicima lokalne zajednice.	,481	,139	,119			,500	
U mojoj školi učenici samostalno određuju pravila ponašanja, ali i sankcije.	,217	,223	,177		,331	,118	,626
REKOD: Učenici koji prave probleme u mojoj školi najčešće se šalju na razgovor stručnim suradnicima.			-,130	,285	-,206	-,298	,591

Tablica E Školska kultura: rezultati testova deskriptivne statistike stava o demokratičnosti školske kulture

Smatrate li da je u vašoj školi razvijena demokratska kultura?	N	M	SD	Standardna pogreška od M
NE	83	3.2134	.59002	.06476
DA	525	3.8218	.54626	.02384

Tablica F Školska kultura: t-test \_ kriterijska valjanost faktora demokratske školske kulture

		Levene's Test		T-test za nezavisne uzorke						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Razlika u M	Standard na pogreška razlike	95% interval pouzdanosti razlike	
									Niža	Viša
DEMOKRATSKA ŠKOLSKA KULTURA	Varijance homogene	.688	.407	-9.323	606	.000	-.60834	.06525	-.73649	-.48020
	Varijance nisu homogene			-8.815	105.428	.000	-.60834	.06901	-.74517	-.47151

Tablica G Školska kultura: rezultati testova deskriptivne statistike stava o demokraciji školske kulture

Smatrate li da je u vašoj školi razvijena demokratska kultura?	N	M	SD	Standardna pogreška od M
NE	80	3.0446	.61270	.06850
DA	523	2.7028	.58824	.02572

Tablica H Školska kultura: t-test \_ kriterijska valjanost faktora autoritarne školske kulture

		Levene's Test		T-test za nezavisne uzorke						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Razlika u M	Standardna pogreška razlike	95% interval pouzdanosti razlike	
									Niža	Viša
AUTORITARNA ŠKOLSKA KULTURA	Varijance homogene	.045	.831	4.814	601	.000	.34183	.07101	.20237	.48129
	Varijance nisu homogene			4.672	102.539	.000	.34183	.07317	.19670	.48696

Tablica I ANOVA modela demokratskog školskog vođenja i demokratske školske kulture

ANOVA <sup>a</sup>						
Model		Zbroj kvadrata	df	Kvadrat razlike	F	Sig.
1	Regresija	71,829	5	14,366	72,854	<b>,000<sup>b</sup></b>
	Ostatak	98,790	501	,197		
	Ukupno	170,619	506			
a. Zavisna varijabla: demokratska školska kultura						
b. Prediktori: duljina obavljanja dužnosti ravnatelja, broj učenika, godine radnog iskustva, urbanist, demokratsko školsko vođenje						

Tablica J ANOVA modela demokratskog školskog vođenja i autoritarne školske kulture

ANOVA <sup>a</sup>						
Model		Zbroj kvadrata	df	Kvadrat razlike	F	Sig.
1	Regresija	1093,829	5	218,766	13,993	<b>,000<sup>b</sup></b>
	Ostatak	7832,507	501	15,634		
	Ukupno	8926,335	506			
a. Zavisna varijabla: autoritarna školska kultura						
b. Prediktori: duljina obavljanja dužnosti ravnatelja, broj učenika, godine radnog iskustva, urbanist, demokratsko školsko vođenje						

Tablica K Model demokratskog školskog vođenja i autoritarne školske kulture: korelacije

<b>Korelacije</b>							
		AŠK	DŠV	Urbanost	Broj učenika	Radno iskustvo učitelja	Ravnateljska funkcija dugo
Pearson	Autoritarna ŠK	1,000	<b>-,323</b>	-,065	<b>-,122</b>	,000	,059
	Demokratsko ŠV	<b>-,323</b>	1,000	,053	-,038	-,077	<b>-,169</b>
	Urbanost	-,065	,053	1,000	<b>,334</b>	,067	<b>-,332</b>
	Broj učenika	<b>-,122</b>	-,038	<b>,334</b>	1,000	,093	,027
	Radno iskustvo učitelja	,000	-,077	,067	,093	1,000	,037
	Ravnateljska funkcija dugo	,059	<b>-,169</b>	<b>-,332</b>	,027	,037	1,000
Sig. (1-tailed)	Autoritarna ŠK	.	<b>,000</b>	,072	<b>,003</b>	,500	,092
	Demokratsko ŠV	<b>,000</b>	.	,117	,197	,041	<b>,000</b>
	Urbanost	,072	,117	.	<b>,000</b>	,067	<b>,000</b>
	Broj učenika	<b>,003</b>	,197	<b>,000</b>	.	,018	,273
	Radno iskustvo učitelja	,500	,041	,067	,018	.	,202
	Ravnateljska funkcija dugo	,092	<b>,000</b>	<b>,000</b>	,273	,202	.
N	Autoritarna ŠK	507	507	507	507	507	507
	Demokratsko ŠV	507	507	507	507	507	507
	Urbanost	507	507	507	507	507	507
	Broj učenika	507	507	507	507	507	507
	Radno iskustvo učitelja	507	507	507	507	507	507
	Ravnateljska funkcija dugo	507	507	507	507	507	507